

Steffi Mejia

Master 2 Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2

Année 2018-2020



UNIVERSITÉ DE NANTES



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

Université de Nantes

Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Les tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience : une étude visant la performance  
de la production orale au niveau B1 de français langue étrangère.

Sous la direction de:

Ricardo Leuro (Universidad Pedagógica Nacional)

et Abdelhadi Bellachhab (Université de Nantes)

Juin 2020



Steffi Mejia

Master 2 Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2

Année 2018-2020



UNIVERSITÉ DE NANTES



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

Université de Nantes

Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Les tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience : une étude visant la performance  
de la production orale au niveau B1 de français langue étrangère.

Sous la direction de:

Ricardo Leuro (Universidad Pedagógica Nacional)

et Abdelhadi Bellachhab (Université de Nantes)

Juin 2020



# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail. Je voudrais tout d'abord exprimer ma gratitude à mes directeurs de mémoire, Messieurs Ricardo Leuro et Abdelhadi Bellachhab pour leur supervision précieuse tout au long de la rédaction du mémoire. Leurs conseils judicieux et leur patience ont contribué de manière extraordinaire à la réalisation de ce travail.

J'aimerais aussi gratifier les efforts de Mesdames Patricia Moreno et Natalie Garric, coordinatrices de la co-diplômation à Bogotá et à Nantes, qui ont eu l'amabilité de répondre à mes questions et de fournir les explications nécessaires.

Mes remerciements s'adressent également au corps professoral de l'Université Pédagogique et l'Université de Nantes pour la qualité de leur enseignement et l'engagement avec lequel ils ont assuré la richesse de la formation.

Ce travail n'aurait pas non plus été possible sans la collaboration de tous les étudiants qui en ont fait partie et qui ont toujours maintenu un esprit collaboratif et un engagement exceptionnel tout au long du processus. De même, je tiens à remercier mes collègues et amies qui ont eu une participation directe dans ce projet, pour le temps qu'elles ont consacré à la réalisation des activités.

Enfin, je souhaite témoigner toute ma gratitude à ma famille, pour leur amour, leurs conseils ainsi que leur soutien inconditionnel. Un grand merci aussi à mes amis et collègues du Master qui m'ont apporté leur soutien intellectuel pendant tout le processus.

## SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	5
CHAPITRE I: LE PROBLÈME .....	9
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE.....	19
2.1 Apprentissage par l'expérience.....	20
2.1.1 Rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage par l'expérience	24
2.1.2 L'apprentissage par l'expérience : mise en œuvre.....	26
2.2 L'approche actionnelle.....	29
2.2.1 La tâche comme centre de l'approche actionnelle .....	31
2.3-La compétence communicative .....	35
2.3.1 La Production Orale .....	37
2.3.2 L'interaction.....	40
2.3.3 L'interaction en contexte exolingue.....	41
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	44
3.1 Approche et type d'étude .....	44
3.2 Contexte et participants.....	48
3.3 Modèle d'intégration de l'approche par tâches et l'apprentissage expérientiel.....	51

3. 4 Les instruments.....	58
3.4.1 L'entretien .....	59
3.4.2 L'observation.....	63
3.4.3 Le journal de bord.....	66
3.5 L'analyse de données.....	68
<b>CHAPITRE IV : ANALYSE ET RÉSULTATS .....</b>	<b>73</b>
4.1 Les tâches basées sur l'apprentissage expérientiel et leurs apports dans le domaine académique. ....	82
4.1.1 Les tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience en tant qu'élément déclencheur de situations communicatives.....	82
4.1.2. La réalisation de tâches expérientielles et les bénéfices d'un apprentissage en contexte.....	87
4.1.3 La résolution de tâches expérientielles : de la pratique à la consolidation d'apprentissages.....	90
4.1.4 La résolution de tâches expérientielles et les bénéfices du co-apprentissage..	99
4.1.5 La résolution de tâches basées sur l'apprentissage expérientiel et l'enseignement structuré.....	102
4.2 Les tâches basées sur l'apprentissage expérientiel et leurs apports dans le domaine personnel.....	105
4.2.1 La réalisation de tâches expérientielles : un moyen pour surmonter des obstacles .....	106

4.2.2 La résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience en tant qu'élément déclencheur d'émotions .....	108
4.2.3 Les tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience : un moyen suscitant la prise de conscience .....	114
CONCLUSION.....	117
BIBLIOGRAPHIE.....	122
ANNEXES .....	128
Annexe 1: Entretien de diagnostic du problème .....	128
Annexe 2 : Chronogramme pour la réalisation de séances expérientielles.....	132
Annexe 3 : Entretien de diagnostic initial.....	134
Annexe 4 : Premier entretien semi-directif.....	135
Annexe 5 : Deuxième entretien semi-directif .....	137
Annexe 6 : Grille d'observation.....	138
Annexe 7 : Entretien de diagnostic final.....	140
Annexe 8 : Grille d'évaluation.....	141
Annexe 9 : Codification .....	143
Annexe 10 : Les catégories .....	146



## INTRODUCTION

L'apprentissage de langues étrangères est une thématique qui a été étudiée pendant très longtemps. D'où les travaux consacrés à identifier et proposer des méthodes permettant de réaliser des enseignements plus appropriés. Ces méthodes ont évolué tout au long de l'histoire, et nous laissent voir un panorama de tout ce travail qui a été fait au sein de l'enseignement de langues étrangères en tenant compte des époques, des moments historiques, des outils disponibles, etc.

Cependant, malgré tout le progrès fait, il semble qu'il existe aujourd'hui, dans le domaine de langues étrangères, la nécessité de continuer à chercher des nouvelles stratégies permettant aux apprenants de langues de mener à bien leurs processus d'apprentissage. L'une des barrières fréquentes qui peut empêcher les apprenants de bien arriver à s'exprimer en langue étrangère concerne le contexte dans lequel ces processus d'apprentissages sont réalisés.

La Colombie, étant un pays dont la langue officielle est l'espagnol et entouré des pays majoritairement hispanophones (sauf le Brésil), dévient un contexte exolingue pour l'apprentissage de langues étrangères, et plus particulièrement du français. Cela implique, à la fois, que les apprenants de langues sont invités à faire un effort majeur en ce qui concerne leur apprentissage étant donné que les possibilités d'utiliser la langue étrangère, dans ce cas, le français, sont minimales. De ce fait, il est important aussi de mentionner que non seulement les étudiants sont censés faire un effort, mais aussi les enseignants colombiens sont mis au défi chaque jour pour trouver de possibles solutions pour que les apprenants obtiennent des expériences d'apprentissages plus significatives permettant de consolider plus fortement les savoirs linguistiques.

Sous ce rapport, il est pertinent de dire que l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français dans un pays exolingue tel que la Colombie reste un défi pour les apprenants dans la mesure où ils doivent chercher différentes manières d'être en contact avec la langue et ainsi, mettre en pratique ce qu'ils apprennent dans les cours. Pour les enseignants, parce qu'ils doivent chaque jour renouveler leurs pratiques d'enseignement permettant aux apprenants d'être capables de communiquer de manière fluide en langue étrangère.

Compte tenu de ce qui précède, il est nécessaire dans ce type de situations, que les apprenants et les enseignants soient conscients du besoin qu'il existe de chercher des alternatives permettant de surmonter cette barrière (contexte exolingue) qui éloigne les apprentis d'utiliser la langue au-delà de la salle de classe. C'est pourquoi, la présente étude s'intéresse à analyser les apports qui pourraient se présenter dans la production orale d'un groupe d'apprenants de FLE lors de l'implémentation d'une stratégie regroupant l'approche actionnelle et l'apprentissage par l'expérience. Autrement dit, l'objectif principal de cette étude est d'analyser l'impact de la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience dans la production orale des étudiants de niveau B1 FLE dans une école de langues. Cela dans le but de répondre la question suivante : Comment la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience permet de réaffirmer la production orale chez les apprenants de niveau B1 de FLE d'une école de langues ?

Dans le but de mener à bien cette étude de cas, nous avons suivi une procédure expérimentale, consistant à réaliser 8 tâches expérientielles qui ont été basées sur le modèle présenté par Paleari (2017). Étant donné que nous voulions voir de quelle manière la résolution de tâches expérientielles pourrait avoir des effets dans la production orale des apprenants, il a été important de réaliser des entretiens diagnostiques en français, avant et après la réalisation des tâches expérientielles pour procéder à une évaluation comparative de ces productions orales.

Étant conscients qu'une évaluation ne serait pas suffisante pour déterminer des apports, nous avons eu recours à d'autres instruments de collecte de données tels que l'entretien, le journal de bord, et les observations dans le but d'avoir plus d'information permettant mieux comprendre le phénomène. En ce qui concerne l'entretien, nous avons réalisé deux entretiens à chaque participant : un après la réalisation de la quatrième tâche expérientielle, et l'autre après la huitième. En ce qui concerne l'observation, nous avons créé une grille qui était remplie dans chaque séance, c'est-à-dire, un total de huit observations. Dans le cas du journal de bord, il contenait des notes des réflexions, et des aspects importants à prendre en considération à propos de ce qui avait été observé dans chaque séance. Il est important de mentionner que notre population était composée des étudiants de niveau B1 de FLE d'une école de langue, dont 4 ont été les participants. Ils ont été choisis en tenant compte des critères tels que l'assistance fréquente aux cours, des plans de voyager à l'étrangère et la présentation des examens internationaux.

En ce qui concerne l'analyse faite, il est important de mentionner que notre analyse s'est faite en fonction des données recueillies. C'est ainsi, qu'il a été nécessaire de la diviser dans deux parties. La première partie de l'analyse concerne l'évaluation qualitative et quantitative réalisée aux productions orales diagnostiques et qui cherchait à comparer la production orale des participants avant et après la réalisation de tâches. Cela, dans le but de compléter la deuxième partie de l'analyse. En ce qui concerne cette deuxième partie, nous avons décidé de faire une analyse qualitative de contenu car ce type d'analyse pouvait nous permettre d'exploiter les informations recueillies, comprendre le sens explicite dans les réponses des participants et donner une interprétation à ces informations.

Ainsi, la présentation de notre étude sera structurée en 4 chapitres. Le premier, concerne la présentation de la problématique et dans lequel, nous aborderons de manière plus détaillée le

contexte de l'étude, les difficultés rencontrées et ce que nous proposons de faire pour remédier ces difficultés. Quant à chapitre numéro deux, il est consacré à expliquer les principes théoriques qui orientent cette étude. Ainsi, nous commencerons par l'explication de l'apprentissage par l'expérience, nous continuerons avec l'approche actionnelle, y compris la tâche, étant donné que ce sont des aspects fondamentaux pour la compréhension de l'étude. Finalement, nous nous concentrerons sur la compétence communicative et plus spécifiquement, la production orale. Le chapitre trois se concentre sur les aspects méthodologiques. Dans cette partie, nous expliquerons le type d'étude, les instruments utilisés pour la collecte de données, tous les aspects concernant la démarche expérimentale, y compris le modèle que nous avons suivi, et la démarche suivie pour l'analyse des données. Le dernier chapitre, présentera les résultats de l'étude qui seront divisés en deux catégories principales qui permettront d'expliquer et de décrire les apports de la mise en place de ce type de méthodologies dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères.

Avec la réalisation de cette étude, nous souhaitons contribuer aux enseignants de Français Langue Étrangère des informations précieuses qui peuvent permettre de comprendre comment les étudiants perçoivent ce type de méthodologies, et de quelle manière elles apportent à leur processus d'apprentissage de la langue étrangère. De même, nous espérons avec cette étude, sensibiliser les apprenants et les enseignants de langues, surtout en Colombie, de l'importance de ne pas nous laisser limiter par les barrières qui peuvent se trouver dans un contexte comme le nôtre, mais chercher d'autres manières pour créer des apprentissages plus significatifs.

## CHAPITRE I: LE PROBLÈME

L'apprentissage d'une langue étrangère requiert la maîtrise des habiletés de compréhension et production tant à l'oral qu'à l'écrit ; habiletés qui permettent que l'utilisateur de la langue puisse se débrouiller de manière efficace dans n'importe quel contexte ou situation. Même si l'apprentissage des quatre habiletés (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite) est essentiel, il y a toujours une habileté qui présente plus de difficultés pour l'apprenant, celle-ci, généralement altérée par le contexte où se réalisent les enseignements de la langue.

Dans le cas des contextes exolingues, il est nécessaire de dire que la plupart du temps le travail fait dans la salle de classe ne suffit pas pour faire que les étudiants acquièrent une compétence de communication orale leur permettant de se débrouiller fluidement ; cela dû au fait qu'il y a des facteurs qui peuvent influencer sur la maîtrise de cette compétence. Ces facteurs peuvent inclure « le milieu social dans lequel se trouve l'apprenant, le nombre d'occasions de pratiquer, son attitude envers la langue-cible, ainsi que l'input : les échantillons de la langue cible auxquels il se trouve exposé. » (Øverlie 2017, p.1).

Prenant en considération cette dernière affirmation, la Colombie, étant un pays hispanophone, dispose d'un contexte exolingue pour l'enseignement des langues étrangères telles que l'anglais ou le français. Néanmoins, cela ne représente pas un obstacle pour les personnes voulant apprendre ces langues. C'est pour cette raison que beaucoup de personnes ont recours à des institutions privées leur permettant d'entreprendre l'apprentissage de la langue souhaitée. La plupart de ces institutions conçoivent leurs programmes en fonction des paramètres établis par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) comme c'est le cas de l'institution privée qui constitue le terrain de notre recherche et dans laquelle la langue française est enseignée jusqu'au

niveau B2 selon ce que propose le CECR. Cette institution offre l'enseignement du français et de l'anglais aux personnes intéressées par l'apprentissage de ces langues et se caractérise par le fait que les cours se réalisent dans des petits groupes en permettant que l'enseignement soit plus personnalisé ce qui peut être en quelque sorte avantageux car l'étudiant peut apprendre à son rythme, et a la possibilité de recevoir des explications plus complètes. Cependant, cela peut devenir aussi désavantageux à cause du manque d'opportunités d'interaction en langue étrangère avec les autres. Dans le cas des étudiants de français, ils sont répartis en différents niveaux qu'ils suivent (A1, A2, B1, B2) et le nombre varie selon le niveau. En ce qui concerne les étudiants du niveau B1, groupe dans lequel des difficultés dans la production orale ont été rencontrées, il y a environ 16 étudiants dont 6 assistent plus fréquemment aux cours avec une intensité horaire d'environ 8 heures par semaine. Leurs âges oscillent entre 16 et 50 ans. Cependant, la plupart d'entre eux sont des jeunes.

Selon ce que le CECR (2001) établit, un étudiant se trouvant dans un niveau B1 est considéré comme un « utilisateur indépendant » qui doit être capable de s'exprimer oralement en continu à travers une ample utilisation de moyens linguistiques lui permettant d'élaborer un discours cohérent (p. 25-26). Nonobstant, il a été identifié dans la population indiquée précédemment que les étudiants qui suivent les cours de français dans ce niveau présentent des difficultés dans leur compétence communicative, surtout dans leur production orale. Ces difficultés ont trait à la prononciation, la maîtrise de quelques structures grammaticales et des lacunes lexicales qui se répercutent directement sur un aspect très important : la fluidité. Ainsi, quand les étudiants sont demandés de parler soit pour donner des opinions ou des explications par rapport à des aspects abordés dans les cours, toutes ces difficultés qui se présentent provoquent que les discours qu'ils produisent ne soient pas clairement compris, et en conséquence, le processus de

communication se voit aussi affecté dû au fait qu'ils n'arrivent pas à communiquer clairement leurs idées. De ce fait, il est possible de voir que même si les étudiants ont les connaissances à propos de quelques contenus, quand ils doivent improviser pour parler de manière plus spontanée, ils se bloquent et n'arrivent pas à bien organiser leur discours pour que leurs idées soient complètement claires. Cela devient un problème dans la mesure où la plupart d'étudiants qui apprennent le français dans l'institut, le font parce qu'ils doivent apprendre la langue pour étudier ou travailler à l'étranger. Compte tenu de cela, le fait d'avoir des problèmes dans leur compétence communicative, affecte directement, d'une part, leur processus d'évaluation académique à l'institut à cause de la faible performance dans leurs interactions orales, ce qui peut provoquer la perte et la répétition du niveau et en conséquence, un ralentissement dans leur processus d'apprentissage. D'autre part, ils peuvent présenter des inconvénients pour la réussite de l'examen international DELF (prérequis pour postuler aux universités ou à un emploi), ce qui devient un . C'est ainsi que beaucoup d'étudiants décident d'arrêter leurs études de la langue quand ils sentent qu'ils ne font pas beaucoup de progrès parce qu'ils ne peuvent pas bien s'exprimer, ce qui implique aussi, en quelque sorte, abandonner leur rêve de partir à l'étranger.

Dans le but de vérifier la problématique trouvée en termes de la compétence communicative, il a été nécessaire d'administrer un questionnaire (Annexe 1) à dix étudiants du niveau B1 dans leur langue maternelle, l'espagnol, afin de connaître plus profondément les perceptions qu'ils avaient face à leur apprentissage du français et plus particulièrement la production orale. En tenant compte que notre questionnaire se composait de différents types de questions, nous avons utilisé différentes stratégies pour son analyse. Ainsi, comme il s'agissait simplement de 10 questionnaires, la quantité d'information était gérable et facile à organiser dans des tableaux. C'est pourquoi, nous avons décidé d'analyser les réponses à partir de tableaux

comparatifs nous permettant de classer les réponses de chaque participant pour pouvoir les comparer. En ce qui concerne les questions fermées, nous avons, à l'aide de logiciels, assigné des pourcentages pour les réponses données. En outre, pour les questions ouvertes, nous avons aussi élaboré des tableaux qui nous ont aidé à organiser les informations et à trouver des aspects répétitifs dans les réponses des étudiants comme par exemple, dans la question 9 où les étudiants devaient proposer des activités pour pratiquer la production orale dans et dehors la salle de classe.

De ce fait, un des aspects abordés concernait la pratique de la production orale tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe. Cet aspect-ci mentionné, a été pris en compte afin de savoir quels activités les étudiants réalisaient afin de pratiquer cette compétence. Ainsi, les réponses données ont permis d'identifier que la langue cible est utilisée la plupart du temps dans les cours pour poser des questions soit aux professeurs ou aux autres étudiants, pour donner leurs avis ou pour présenter des situations simulées. Par contre, hors du contexte éducatif, la majorité des étudiants ne pratiquaient pas la production orale étant donné qu'ils n'avaient pas beaucoup d'opportunités d'utiliser la langue étrangère dans leurs contextes, et ceux qui pouvaient le faire, c'était parce qu'ils avaient des amis qui apprenaient aussi le français.

Un autre aspect évoqué est lié à la proposition d'activités par les étudiants afin de pratiquer la production orale à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Il est très important de mentionner que le travail au-delà de la salle de classe a été mis en valeur vu que, comme il a été déjà mentionné, ce qui est fait à l'intérieur de la classe et pendant les cours ne suffit pas pour pouvoir doter l'étudiant d'une compétence communicative, et en conséquence il est nécessaire de continuer à pratiquer et à étudier la langue surtout dans les contextes exolingues, comme c'est le cas dans cette étude, où les interactions en langue étrangère sont totalement limitées.



Les réponses des étudiants, comme indiqué dans le tableau 1, ont montré leur penchant vers l'utilisation de jeux permettant d'apprendre le vocabulaire de manière plus dynamique, la lecture à voix haute, les débats et les exposés comme des activités pouvant se travailler dans la salle de classe. Les propositions pour le travail hors de la salle de classe ont permis d'identifier leur intérêt pour des activités comme la visite d'autres lieux tels que des restaurants ou des parcs où ils puissent pratiquer la langue, l'échange d'idées par rapport à des lectures faites, des événements permettant de faire des échanges culturels ou la réalisation d'interactions à travers des réseaux sociaux.

**Tableau 1**

*Activités proposées par les étudiants pour la pratique de la production orale.*

<b>En salle de classe</b>	<b>Dehors la salle de classe</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Des jeux permettant d'apprendre du vocabulaire</li> <li>➤ Lecture à voix haute, des débats et des exposés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Visiter d'autres lieux tels que de restaurants, de musées ou de parcs</li> <li>➤ Échanger d'idées par rapport à des lectures faites</li> <li>➤ Assister à des événements permettant de faire des échanges culturels</li> <li>➤ Réaliser des interactions à travers des réseaux sociaux</li> </ul>

En ce qui concerne la maîtrise de la langue, le tableau 2 montre les réponses données au questionnaire où les étudiants ont mentionné le degré de difficulté que chaque habileté représente pour eux.

**Tableau 2**

*Difficulté selon les habiletés*

<b>Habilité</b>	<b>Pourcentage</b>
Lire	<b>11,1%</b>

Écrire	<b>5,6%</b>
Écouter	<b>38,9%</b>
Parler	<b>44,4 %</b>

Tenant compte de ce résultat, il est possible de constater que les habiletés avec lesquelles les étudiants ont moins de difficultés sont la production et la compréhension écrite. Cela peut être dû au fait que pendant les cours les étudiants ont plus d'opportunités de travailler ces habiletés car ils sont demandés, dans presque toutes les classes, soit de manière explicite ou implicite, d'écrire ou de lire des textes au fur et à mesure qu'ils réalisent les exercices proposés dans le livre. Par contre, les habiletés qui représentent le plus de difficultés pour eux sont celles qui impliquent la présence de l'orale dont la production reste l'habileté la plus difficile pour les étudiants. Cela, possiblement, parce que ce sont des habiletés que les étudiants n'ont pas l'opportunité de pratiquer très souvent vu que le processus d'enseignement du français selon ce que propose l'institut s'organise de la manière suivante :

Les étudiants doivent suivre la séquence des pages du livre dont les deux premières pages de chaque unité sont des pages introductives qui mettent l'accent sur des exercices de compréhension tant écrite qu'orale. Ensuite, les deux pages suivantes concernent les aspects grammaticaux, cela veut dire que les étudiants apprennent la grammaire explicitement en recevant des cours totalement dédiés à l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Ensuite, les pages qui suivent contiennent des aspects lexicaux où la plupart du temps, les étudiants apprennent le vocabulaire isolément, cela veut dire, sans une contextualisation appropriée sinon à partir d'exercices tels que remplir les trous, lire des courts textes et signaler le vocabulaire demandé, parmi d'autres.

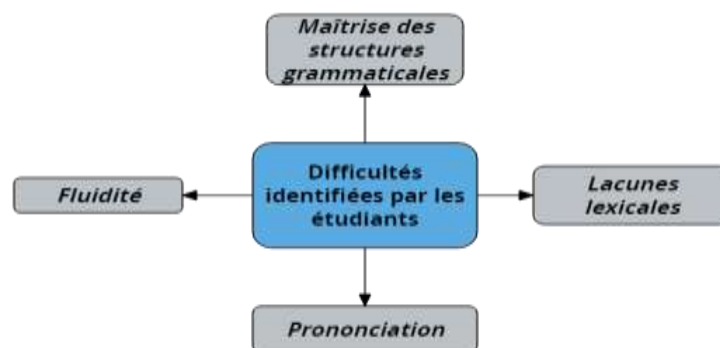
Ensuite, les étudiants doivent travailler des pages appelées « société » où ils trouvent des informations concernant la culture francophone (une autre fois, lecture) et finalement, les étudiants arrivent aux dernières pages des unités appelées « compétences » qui proposent de travailler toutes les habilités. Cependant, selon ce que propose le curriculum de l'institut, les exercices proposés pour le travail de la production orale dans cette section doivent être évalués. Cela veut dire que tandis qu'ils ont des cours totalement dédiés à travailler la lecture, l'écoute, l'écriture et même la grammaire, il n'y a pas de cours où ils puissent se mettre à travailler seulement la production orale avant d'être évalués.

Conséquemment, il serait pertinent de dire que les étudiants n'ont pas la possibilité de travailler appropriément la compétence communicative, plus précisément, la production orale, vu que toutes les interactions qui se présentent pendant les cours sont totalement guidées et construites autour de questions-réponses par rapport à la compréhension des écrits ou des audios, ou de l'explication de la grammaire, et il n'y pas un travail permettant à l'étudiant d'intégrer tout le contenu de l'unité pour produire des interactions plus spontanées, privilégiant l'improvisation et l'usage de la langue plus naturellement et non simplement à partir de situations simulées.

En plus, vu que les cours se réalisent presque tout le temps de manière personnalisée, il n'y a pas beaucoup d'opportunités de créer des interactions parmi les mêmes étudiants, ce qui les empêche de faire ce travail de co-construction des connaissances. Même si l'enseignante essaie de travailler un peu plus la production orale dans ses cours en profitant des petites discussions qui émergent des thématiques abordées dans le manuel, ou en proposant aux étudiants d'autres activités telles que des courts exposées ou des débats (quand il y a plusieurs étudiants), il est difficile de pouvoir approfondir cette habileté car l'enseignante doit se soumettre à la méthodologie

proposée par l'institut où les contenus de chaque unité sont étudiés de manière isolée et ne sont pas vus comme un ensemble pouvant se travailler de manière globale. Ainsi, le manque de pratique de la compétence communicative ne permet pas que les étudiants puissent être à l'aise quand ils parlent, et ainsi cela provoque des difficultés chez eux. À cet égard, les réponses des étudiants au questionnaire réalisé ont permis d'identifier plus minutieusement quelles sont les faiblesses qu'ils présentent au moment de communiquer oralement comme le montre la figure 1.

**Figure 1**  
*Difficultés dans la production orale*



Dans un premier temps, ils admettent avoir des inconvénients quant à la maîtrise des structures grammaticales comme le mentionne un des étudiants enquêtés quand il essaie de justifier pourquoi la production orale est difficile pour lui en affirmant que c'est dû à « muchos verbos y sus terminaciones y muchos tiempos ». <sup>1</sup>D'autre part, les lacunes lexicales et la prononciation sont aussi des obstacles au moment de communiquer. Un des étudiants affirme : « tengo dificultades en este proceso porque hay diferentes palabras difíciles en pronunciar »<sup>2</sup>. Un autre mentionne que

<sup>1</sup> « beaucoup de verbes et les terminaisons et beaucoup de temps »

<sup>2</sup> « j'ai beaucoup de difficultés dans ce processus parce qu'il y a différents mots difficiles à prononcer »

«el gran problema es la pronunciación y un vocabulario escaso». <sup>3</sup>Tous ces obstacles auxquels les étudiants doivent faire face affectent directement la fluidité qui est considérée très importante pour eux et qui peut être un facteur démotivant s'ils n'arrivent pas à parler couramment selon ce que signale un des étudiants en affirmant : “cuando hago parte de un acto comunicativo con personas que tienen un nivel más preparado o mejor que el mío, me frustró al no poder “fluir” en la conversación y no ser un hablante competente...”<sup>4</sup>

De cette manière, il est très important de mentionner que les attentes que les étudiants ont par rapport à la maîtrise de la langue française sont très élevées étant donné que 7 des 10 étudiants enquêtés apprennent le français parce qu'ils ont des plans de vivre à l'étranger soit pour faire des études ou pour travailler. Ainsi, le développement de la compétence communicative, étant un facteur inhérent à l'apprentissage, devient une nécessité pour les étudiants. D'autre part, la maîtrise de cette compétence chez les étudiants est très nécessaire vu qu'ils doivent bien réussir les examens dont ils ont besoin afin de tester leur niveau de langue et pouvoir continuer avec ses objectifs de travail ou d'études. Ainsi, les difficultés présentées dans leur production orale affecteront négativement les résultats de ces examens. Finalement, ne pas être communicativement compétent en matière de production orale est un facteur qui décourage énormément les étudiants, ce qui cause de la frustration chez eux et, des fois, l'abandon des cours.

Même si actuellement il y a beaucoup d'études concernant la compétence communicative, il est nécessaire d'approfondir d'autres possibilités permettant d'aborder la production orale au-

---

<sup>3</sup> «le grand problème c'est la prononciation et un vocabulaire rare »

<sup>4</sup> «quand je fais partie d'un acte de communication avec de personnes qui ont un niveau plus élevé que moi ou sont meilleures que moi, je me sens frustré de ne pas être fluide dans la conversation et de ne pas être un locuteur compétent... »

delà de la salle de classe et dans des situations plus authentiques qui puissent faire de l'apprentissage un processus plus significatif, surtout dans les contextes exolingues. C'est pourquoi nous avons considéré la mise en place de *l'apprentissage par l'expérience* comme une possible solution afin de résoudre la problématique présentée car il permettra le renforcement de la compétence communicative hors de la salle de classe, et en même temps, offrira aux étudiants la possibilité de travailler collectivement de manière qu'ils puissent aussi apprendre les uns des autres. Tout cela est proposé en tenant compte aussi que dû aux politiques de l'institut, il n'est pas possible de faire des changements à la méthodologie offerte, ce qui implique que les étudiants n'ont pas la possibilité d'apprendre autrement sinon qu'ils doivent suivre les cours tels que le propose l'institut en rendant impossible l'usage de l'apprentissage par l'expérience pendant la réalisation des cours.

Ainsi, prenant en considération le besoin des étudiants et les particularités de ce contexte, l'apprentissage par l'expérience devient une possibilité pour aider les étudiants à résoudre leurs difficultés langagières. De ce fait, grâce à l'apprentissage expérientiel, ils seront fournis de vécus rendant possible que l'apprentissage du FLE se réalise de manière plus contextualisée.

L'un de points forts de l'apprentissage par l'expérience se trouve dans la possibilité que celui-ci offre aux étudiants de s'approcher beaucoup plus de la réalité par le biais des différentes expériences communicatives en langue cible. Nonobstant, il est important de mentionner que, si, certes, la communication est fondamentale dans cette appréhension et compréhension du monde réel, l'être humain en tant qu'être social nécessite aussi autres habiletés qui ne sont pas nécessairement linguistiques, permettant son intégration dans une communauté. Ainsi, s'approcher de la réalité implique aussi faire preuve d'un savoir-faire qui s'acquiert par le biais de la réalisation des tâches quotidiennes requérant la mise en œuvre de différentes compétences y compris la

langagière. D'où l'importance de la tâche en tant qu'outil favorisant la contextualisation des apprentissages de la langue de manière que l'apprenant en devienne un usager. De ce fait l'apprentissage expérientiel et la tâche se centrent sur des processus d'apprentissage visant la langue en contexte et donc dans sa forme la plus authentique et la plus proche du monde réel.

Ainsi, en tenant compte de cette convergence entre la tâche et l'apprentissage par l'expérience et de la problématique déjà présentée, cette recherche s'est intéressée à répondre à la question suivante : Comment la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience permet de réaffirmer la production orale chez les apprenants de niveau B1 de FLE d'une école de langues ?

Dans le but de répondre à cette question, des objectifs ont été établis. De cette sorte l'objectif général de l'étude a été d'analyser l'impact de la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience dans le but de réaffirmer la production orale des étudiants de niveau B1 FLE dans une école de langues. Pour ce faire, il a été nécessaire d'établir les suivants objectifs spécifiques: identifier les perceptions des étudiants quant à la réalisation des tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience, évaluer la performance en production orale des étudiants de niveau B1 de FLE, et décrire les apports atteints par la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience.

## **CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE**

En tenant compte de la question de recherche soulevée par cette recherche, ce chapitre est dédié à l'étude des construits théoriques facilitant la compréhension de ce travail. Dans cet ordre d'idées, le premier construit théorique à étudier concerne l'apprentissage par l'expérience :

explication de la théorie, réalisation des cours se basant sur cette théorie et le rôle de l'apprentissage par l'expérience dans le domaine des langues étrangères. En deuxième lieu, il se fait pertinent d'aborder l'approche actionnelle et subséquemment, la tâche comme aspect fondamental ; et finalement, le dernier construit théorique a trait à la compétence communicative, et plus spécifiquement, à la production orale et l'interaction.

## **2.1 Apprentissage par l'expérience**

L'apprentissage d'une langue n'est pas simplement un processus de mémorisation où l'étudiant reçoit les contenus et les garde dans sa mémoire comme s'il s'agissait d'un ordinateur. Lors de nos expériences, nous pouvons constater qu'apprendre est un processus plus complexe qui requiert une série de mécanismes mentaux permettant de transformer tout ce que nous percevons du monde réel en nouvelles connaissances, cela veut dire, la transformation des expériences vécues en nouvelles connaissances. À ce sujet, Mollaei et Rahnama (2014, p.270) affirment que l'apprentissage « is the process of creating new knowledge and understandings through the transformation of experience. »<sup>5</sup> Dans le même sens, Gómez (2007, p.2 ) définit l'apprentissage comme « el proceso por medio del cual construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión y de « dar sentido » a las experiencias »<sup>6</sup>. Il est donc évident que l'expérience joue un rôle fondamental dans l'apprentissage. C'est pourquoi, nous considérons indispensable de parler de l'apprentissage par l'expérience, théorie qui a été développée par David Kolb en 1984 mais qui trouve ses origines dans des travaux réalisés préalablement par des auteurs comme Dewey, Lewin et Piaget.

---

<sup>5</sup> «c'est le processus de création de nouvelles connaissances et compréhensions à travers la transformation de l'expérience »

<sup>6</sup> «c'est le processus par lequel nous construisons la connaissance à travers un processus de réflexion et de « donner du sens » aux expériences »



L'Université d'Illinois (2012, p.1) dans son document intitulé *Experiential Learning*, définit l'apprentissage par l'expérience comme « a philosophy and methodology in which educators purposefully engage with students in direct experience and focused reflection in order to increase knowledge, develop skills, and clarify values ». <sup>7</sup>En tenant compte de ces définitions, nous pouvons donc dire, que c'est une méthodologie qui met l'accent sur l'importance de l'expérience et de la réflexion pour favoriser non seulement le processus d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi le développement de différentes habiletés auxquelles les étudiants doivent avoir recours pour se débrouiller selon les exigences du contexte où ils se trouvent. Si nous articulons le point de vue précédent à notre domaine, à savoir les langues étrangères, il sera possible de constater que l'apprentissage expérientiel peut offrir aux apprenants de langues la possibilité d'un apprentissage contextualisé dans le but de le donner une utilité sociale comme le mentionne Paleari (2017, p.157) en affirmant que «el enfoque experiencial permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dinamice y se acerque a una verdadera utilidad social, evitando que el saber se transmita de forma estéril y se acumule improductivamente». <sup>8</sup>

C'est pourquoi, dans les contextes éducationnels, il y a eu un mouvement se penchant sur l'intégration des apprentissages expérientiels dans les différents curriculums, ce qui a permis la manifestation des différentes études permettant d'aborder son efficacité dans des différents domaines y compris les langues étrangères. À ce sujet, il convient de citer l'étude intitulée *Cooperative-experiential learning: using student-developed games to increase knowledge retention*, réalisée par Cam, Avery et Lirely (2012). Avec ce travail les auteurs cherchaient à mettre

---

<sup>7</sup> «une philosophie et méthodologie dans laquelle les professeurs collaborent avec détermination avec les étudiants dans une expérience directe en se concentrant sur la réflexion dans le but d'augmenter des connaissances, développer des habiletés et clarifier des valeurs »

<sup>8</sup> « l'approche expérientielle permette que le processus d'enseignement-apprentissage soit stimulé et s'approche d'une utilité sociale réel en évitant que le savoir soit transmis de manière stérile et s'accumule improductivement .»

en œuvre une stratégie pour aider les étudiants à se rappeler plus facilement des contenus étudiés pendant les cours. La population est composée de 88 étudiants des cours de marketing de niveaux intermédiaires d'une université des Etats Unis. Ces étudiants étaient divisés en deux groupes et enseignés par le même instructeur. La méthodologie consistait à contraster deux stratégies. L'une était la révision de thématiques à partir de lectures, l'autre était la révision à partir des jeux. Pour organiser les jeux, les étudiants ont dû travailler en groupe de trois ou quatre étudiants afin de créer un jeu leur permettant de réviser et en même temps mémoriser les concepts clés des thématiques abordées. Les résultats de l'étude ont révélé que les étudiants préfèrent des stratégies plus innovatrices comme les jeux que les lectures traditionnelles parce que ce type d'activités augmente leur habileté pour se rappeler des thématiques et aussi parce que cela les aidait à comprendre plus facilement les contenus qu'ils continueraient à étudier. Même s'il ne s'agit pas d'une étude dans le domaine de langues étrangères, ces résultats nous laissent voir que l'implication directe de l'apprenant dans leur propre processus d'apprentissage, dans ce cas, à partir de la conception de jeux, peut lui permettre de mémoriser plus facilement les thématiques abordées et cela parce qu'ils passent d'avoir un rôle passif à s'investir directement dans leur apprentissage, ce qui pourrait être aussi appliqué dans le domaine de langues pour l'enseignement de vocabulaire par exemple.

Ainsi, en tenant compte de l'efficacité de ce type d'apprentissage pour la mémorisation de contenus, il convient de citer l'étude menée par Tabares, Garcia et Manrique (2017) intitulée "*Experiential learning to introduce english vocabulary to early childhood at C.D.I Regional Risaralda*", étude qui nous semble intéressant d'évoquer car elle a été réalisée dans un contexte proche du contexte de notre étude : le colombien. Ce travail avait pour but d'exposer les étudiants à différent vocabulaire en langue étrangère à travers une méthodologie inspirée par la théorie de l'apprentissage par l'expérience. Cette méthodologie a été élaborée et basée sur le POAI (Plan

Operacional para la Atención Integral). <sup>9</sup>Ainsi, chaque intervention a consisté en 3 étapes : explorer, confectionner et jouer. Dans la première étape, les étudiants s'approchaient du vocabulaire à apprendre à travers les sens, cela veut dire à travers les activités où ils pouvaient toucher, observer, écouter, etc. Dans la deuxième étape, ils confectionnaient des objets artisanaux, des figures, des dessins, etc. Pendant ce moment de création, ils étaient demandés de répéter la prononciation du vocabulaire étudié ; finalement, l'apprentissage du vocabulaire était renforcé à travers les jeux dans le but de vérifier ce qu'ils avaient appris. La population de cette étude a été 31 étudiants d'école maternelle et les instruments utilisés pour la collecte de données ont été le journal de bord et les travaux faits par les étudiants. Les résultats de l'étude ont montré des effets positifs de l'implémentation de l'apprentissage expérientiel pour l'acquisition du vocabulaire dans le groupe d'enfants qui y a participé. Il est important donc de dire que permettre à l'étudiant d'utiliser tous ses sens dans le but d'explorer et de connaître la langue étrangère, est un aspect indispensable pour que l'apprentissage ait plus de succès.

Dans le but de transformer les expériences en apprentissages, le modèle de l'apprentissage par l'expérience présente différentes étapes qui forment le cycle d'apprentissage. Gómez (2007 p.3) explique que la première étape consiste à faire quelque chose, ce qui va nous permettre d'avoir *l'expérience concrète*. Après il faut faire un processus de réflexion sur l'expérience, cela veut dire, *l'observation réflexive* pour établir des liens entre ce qui a été fait et les résultats obtenus afin de tirer des conclusions et des généralisations, processus mieux connu comme *la conceptualisation abstraite*. Finalement, ces conclusions sont testées dans la pratique et utilisées dans des situations à l'avenir. Cette étape est connue comme *la phase d'expérimentation active*.

---

<sup>9</sup> Le Plan Operacional para la Atención Integral c'est un projet institutionnel en Colombie qui servait de guide pour les processus pédagogiques basés sur le modèle constructiviste. Il tenait compte de quatre principes: jouer, confectionner, lire, et explorer le monde.

À partir de ces aspects présentés, il nous semble intéressant de voir que l'étape initiale se fait à partir d'une expérience concrète et que celle-ci doit permettre que dans la dernière étape l'apprenant puisse mettre en pratique les apprentissages acquis à partir d'une nouvelle expérience. Si nous prenons en considération cette idée mentionnée précédemment, on se rend compte que celle-ci n'est pas très loin de ce que nous en tant qu'enseignants de langues espérons de nos étudiants lors de chaque séance de classe : on développe certaines activités ayant des objectifs établis auparavant avec l'intention que ces apprentissages soient utilisés dans des situations futures. C'est pourquoi dans notre recherche, nous considérons que fournir aux étudiants des possibilités d'apprendre la langue étrangère de manière expérientielle pourra fortement rendre leur apprentissage plus significatif. Cependant, il est important de mentionner que dans les contextes exolingues comme le nôtre, le colombien, c'est à l'enseignant de fournir ces expériences ; d'où l'importance de connaître le rôle de ceux qui interviennent dans ce type de situations, à savoir les enseignants et les étudiants.

### **2.1.1 Rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage par l'expérience**

Même si apprendre par l'expérience est un acte que chaque être humain peut mener de manière individuelle, voire inconsciemment, dans le cadre de notre recherche, il convient de parler du rôle de l'enseignant et de l'apprenant comme des acteurs fondamentales dans le processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. C'est ainsi, qu'une révision du rôle joué par chaque intervenant, est nécessaire. En ce qui concerne l'apprentissage, "los estudiantes aprenden y recuerdan más cuando están activa y personalmente implicados en el proceso de aprendizaje, es decir, cuando usan la lengua de forma significativa, además de cuando reflexionan sobre

experiencias previas...”<sup>10</sup>(Fernandez, 2014, p.1). De ce fait, il est indispensable de mentionner que l'étudiant devient le protagoniste du processus d'enseignement/apprentissage ce qui requiert qu'il ait un rôle totalement actif. Ainsi, ce rôle actif va permettre que l'étudiant puisse utiliser la langue de manière significative et en même temps, qu'il réfléchisse sur les expériences préalables, ce qui assure qu'il apprenne et se rappelle plus facilement les contenus étudiés.

En outre, la réflexion de la part de l'étudiant devient un aspect super important ; s'il n'y a pas de réflexion, probablement, l'expérience ne sera pas si significative. C'est pourquoi « a venue needs to be created for students to share their reflections and feelings about their experiences, both positive and negative, in a nonjudgmental and open environment. »<sup>11</sup>(

, p.55) dans le but de pouvoir écouter les voix des étudiants et leur permettre d'exprimer leurs pensées et sentiments face aux expériences vécues.

En ce qui concerne le rôle du professeur, il doit être un facilitateur. Selon ce que propose l'Université d'Illinois (2012, p. 2), « Instruction is designed to engage students in direct experiences which are tied to real world problems and situations in which the instructor facilitates rather than directs student progress. »<sup>12</sup> Par conséquent, le professeur doit être conscient que l'étudiant aura le rôle principal et c'est pourquoi l'enseignement offert doit engager l'étudiant dans des expériences directes par rapport aux situations ou actions communicatives de la vie réelle, où le professeur devra faciliter les outils nécessaires pour qu'ils arrivent à réussir dans chaque situation. Dans cet ordre d'idées, même si l'apprentissage par l'expérience propose une

---

<sup>10</sup> «les étudiants apprennent et repellent plus quand ils s'impliquent activement et personnellement dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire, quand ils utilisent la langue de manière significative, en plus, quand ils réfléchissent à propos des expériences préalables. »

<sup>11</sup> «il est nécessaire de créer un espace pour que les étudiants partagent leur réflexions et sentiments à propos de leurs expériences, positives et négatives, dans une ambiance ouverte et non moralisatrice. »

<sup>12</sup> « L'enseignement est conçu pour impliquer les étudiants dans des expériences directes qui sont attachés aux problèmes du monde réel et dans des situations dans lesquelles le professeur facilite le progrès de l'étudiant au lieu de le diriger. »

méthodologie centrée sur l'étudiant, il est important d'accorder ici le rôle fondamental de l'enseignant en tant qu'observateur, organisateur, facilitateur ou guide durant le processus.

De ce fait, il est indispensable que l'enseignant sache de quelle manière approcher les étudiants de ces expériences, autrement dit, même si l'expérience doit être le plus naturel possible, elle nécessite d'un traitement pédagogique. C'est ainsi que l'enseignant doit connaître les stratégies à adopter.

### **2.1.2 L'apprentissage par l'expérience : mise en œuvre**

Dans le but de pouvoir donner un traitement pédagogique à l'expérience il est important de connaître ses caractéristiques. À ce sujet, Paleari (2017, p.3) mentionne dans un premier moment la *continuité*, cela veut dire, des liens entre les expériences passées et les nouvelles expériences. Il nous semble nécessaire de dire que cette caractéristique est vraiment importante dans le processus d'apprentissage car grâce à cette continuité on pourra s'assurer d'un progrès permettant que les connaissances acquises dans un contexte particulier puissent être utilisées dans un contexte similaire ou encore plus intéressant, un contexte complètement différent. Une autre caractéristique concerne *la croissance*, expliquée comme « les capacités efficaces que l'individu peut acquérir à travers l'expérience ». Ainsi, dans le cas de l'apprentissage de langues, ces capacités ne seraient pas simplement d'ordre linguistiques sinon qu'elles entraîneraient aussi des apprentissages d'ordre personnel, relationnel, technique, etc. Finalement, *l'interaction*, ce qui provoque un dialogue entre l'individu et le monde dans une réalité et un contexte concret. Cependant, cette auteure, n'inclut pas dans cette liste *l'aspect affectif*, un autre aspect qui, selon Fernandez-corbacho (2014), a beaucoup de valeur pour que l'expérience soit plus riche car les émotions et sentiments jouent un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. À ce sujet, Fernandez-corbacho (2014, p. 1) mentionne que lorsque les contenus à apprendre sont liés à une composante affective, les étudiants

les retiennent pendant beaucoup plus de temps étant donné qu'ils les gardent dans leur « memoria permanente ». De ce fait, «en el enfoque experiencial la atención a los factores afectivos...es central para potenciar el aprendizaje lingüístico. » C'est pourquoi nous considérons que l'aspect affectif est, sans doute, un élément qui doit être inclus lors du traitement pédagogique de l'expérience car il provoque une mémorisation plus profonde de l'expérience et par conséquent, un processus d'apprentissage plus efficace. Tenir compte de l'aspect affectif favorise que les expériences soient plus significatives pour les individus.

En tenant compte de ces caractéristiques qui viennent d'être mentionnés, Wolfe et Byrne (1975) proposent 4 phases pour la réalisation des cours selon la perspective expérientielle. La première consiste à *concevoir*, cela veut dire, établir le scénario pour l'expérience. Ensuite, le professeur doit *conduire* afin de maintenir et contrôler la conception. Après, il se fait nécessaire d'*évaluer* pour démontrer l'apprentissage acquis ; et finalement, les auteurs proposent la réalisation du feedback pour promouvoir les aspects positifs et éliminer les aspects négatifs. Dans ce même sens, l'Université d'Illinois (2012, p.5) propose des étapes similaires en signalant que le professeur doit suivre les pas suivants : planifier, préparer, faciliter et évaluer. Nous pouvons donc dire que ces phases mettent en évidence d'une part, la nécessité d'une phase préparatoire, et d'autre part, l'importance de l'évaluation à la fin du processus. De ce fait, nous devons mentionner que même si le rôle du professeur dans cette perspective n'est pas central, le travail réalisé par lui est indispensable pour atteindre les buts établis. En effet, comme affirme Knutson (2003, p.55), « experiential learning is not uncontrolled; on the contrary, to be successful it requires the teacher to be prepared and organized before a project begins... »<sup>13</sup> car le succès de l'apprentissage par l'expérience dépend aussi de cette organisation. En partant de cette idée, nous pouvons dire

---

<sup>13</sup>«l'apprentissage expérientiel n'est pas incontrôlé, par contre, pour avoir du succès, cela requiert que l'enseignant soit préparé et organisé avant de commencer un projet... »

qu'avec l'implémentation de l'apprentissage par l'expérience non seulement l'apprenant bénéficie sinon que l'enseignant, lui aussi, peut bénéficier de cette méthodologie que, d'une certaine manière pose pour lui un défi dans la mesure où il doit adapter ses savoirs didactiques selon les caractéristiques des situations expérientielles tout en considérant le fait de s'éloigner un peu des formes traditionnelles d'enseignement. C'est ainsi, que lui aussi, pourrait enrichir sa pratique en tant qu'enseignant, et plus particulièrement en tant qu'enseignant de langues étrangères.

De ce point de vue, dans le domaine de langues étrangères, il est indispensable de chercher des stratégies permettant le renforcement de la langue cible, surtout dans les contextes exolingues, comme c'est le cas qui suscite notre étude, où les possibilités d'interagir en langue étrangère sont très limitées. C'est pourquoi cette recherche voit dans l'apprentissage par l'expérience une opportunité de concevoir l'enseignement et l'apprentissage des langues autrement. À ce sujet Paleari (2017 p.151), par exemple, affirme que «esta perspectiva abre camino a nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras que podemos definir “experienciales” según los cuales la experiencia y la acción se imponen como medios dotados de poderosas fuerzas creadoras de significado.»<sup>14</sup> Il est important de signaler dans cette affirmation de Paleari non seulement le rôle de l'expérience mais aussi de l'action (comme nous le verrons plus tard) en tant que moyen favorisant l'usage de la langue en contexte.

Ainsi, nous partons de l'idée qu'un facteur fondamental qui pourrait encourager le développement de compétences langagières dans la langue visée serait l'expérience, ce qui rendrait l'apprentissage plus significatif pour l'étudiant. À ce propos, Knutson (2003, p.60) mentionne que le « Experiential learning not only provides students with plenty of communicative opportunities

---

<sup>14</sup> « cette perspective ouvre des voies à des nouvelles approches pour l'enseignement de langues étrangères que l'on peut définir comme « expérientielles », à partir desquelles l'expérience et l'action s'imposent comme des moyens dotés des forces puissantes créant de significations »



in the target language, but also allows students a forum to access a wide variety of new skills unrelated to the actual language-learning. » <sup>15</sup>Dans cet ordre d'idées, nous pouvons voir qu'avec l'apprentissage expérientielle nous ne développons pas seulement des aspects d'ordre linguistiques ou communicatif, mais qu'il est aussi possible de développer d'autres habiletés différentes de celles requises pour l'apprentissage de la langue, c'est-à-dire, des habiletés requises quotidiennement pour vivre dans la société.

De ce point de vue, il est important de remarquer que l'apprentissage expérientiel n'est pas l'unique méthode s'intéressant aux processus d'apprentissage à partir d'une perspective globale cherchant à travailler tous les domaines de l'être humain, sinon que dans le contexte particulier de langues étrangères, ils existent aussi des travaux, des théories mettant l'accent sur l'importance d'un apprentissage contextualisé envisageant une utilité sociale. C'est pourquoi il serait nécessaire d'aborder dans notre deuxième construit théorique, l'approche actionnelle, dans le but de comprendre son rôle complémentaire de l'apprentissage par l'expérience et donc, son importance pour notre étude.

## **2.2 L'approche actionnelle**

L'approche actionnelle fait partie des perspectives consacrées à l'enseignement des langues étrangères. Fondant ses bases sur l'approche communicative, l'approche actionnelle « conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication mais essentiellement comme un instrument de communication en but de réaliser une action... » (Saydi, 2015, p.17), ce qui implique que l'étudiant est considéré comme un utilisateur de la langue qu'elle soit écrite ou orale, en devenant un acteur social. Dans cet ordre d'idées, il est nécessaire de se rappeler que

---

<sup>15</sup> « L'apprentissage expérientiel ne fournit les étudiants simplement avec assez d'opportunités communicatives dans la langue cible mais aussi permet aux étudiants d'accéder à une variété de nouvelles habiletés qui n'ont pas un rapport avec l'apprentissage actuel de la langue.»

ce qui cherche la perspective actionnelle selon ce que propose le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) c'est de considérer « l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECR, 200, p. 15). C'est ainsi qu'il se fait pertinent de dire que dû à sa nature, la tâche pointe vers un usage social à travers des actions dont l'individu a besoin pour s'intégrer à une communauté. Conséquemment, l'approche actionnelle requiert que l'étudiant ne sache pas seulement les codes de la langue mais qu'il soit capable de se développer aussi sur le plan socioaffectif comme l'affirme Saydi (2015, p.17).

Ce qui caractérise l'approche actionnelle c'est qu'elle « aide l'apprenant à sortir sa pratique de langue de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux vivants et non simulés idéalement. » (Saydi, 2015, p.18) ; milieux dans lesquels les étudiants doivent être orientés à réaliser des activités de la vie quotidienne, résoudre des problèmes ou simplement mener à bien un travail. Si nous prenons en considération cette idée, ce que l'approche actionnelle cherche c'est d'amener l'étudiant à utiliser la langue hors de la salle de classe, dans des contextes réels et préférablement dans des situations non simulées, cela veut dire, l'usage de la langue en contexte. Cette idée, n'est pas loin de ce que l'apprentissage expérientiel propose, et donc, nous pouvons dire que ces deux méthodologies peuvent se compléter dans la mesure où elles convoient, en quelque sorte, les mêmes objectifs. Rappelons-nous que l'apprentissage expérientiel cherche à maximiser les apprentissages à travers les expériences ; expériences qui peuvent être fournies par le biais de l'usage de la langue dans un contexte réel (ce qui est le but de l'approche actionnelle).

### 2.2.1 La tâche comme centre de l'approche actionnelle

Parler de tâche implique normalement l'utilisation d'autres mots tels que l'*activité* ou l'*exercice*, termes qui sont souvent utilisés et associés pour la définition de tâche (Pietrowski, 2010, p.107). Ainsi, ces activités selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues peuvent être : simples ou complexes, verbales ou non verbales et individuelles ou collectives. Parler de tâche dans sa forme la plus utilisée, c'est parler aussi de la perspective actionnelle qui, comme son nom l'indique, se concentre sur *l'action*. À ce sujet, selon ce que propose le CECRL (2001, p.16), la tâche est vue comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » non seulement au niveau de l'école, mais en général dans la société. Ainsi, « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » (CECRL, 2001, p.121). À partir de cette définition, nous nous intéressons au fait que la tâche n'abrite pas simplement le domaine académique, mais que ce sont des activités qui font partie de la vie quotidienne et qui permettent que l'individu interagisse avec son contexte, en permettant de cette manière que l'étudiant devienne un acteur social. En prenant en considération cette perspective, il est nécessaire aussi de mentionner que les tâches « ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. » (CECRL, p.19) Nonobstant, nous ne pouvons pas ignorer que pour leur réalisation, la plupart du temps, il est nécessaire de passer par un processus communicatif. Ainsi, « Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles [les tâches] comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits. » (CECRL, p.19)

De ce fait, dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères, les tâches ne doivent pas être tout le temps limitées au contexte éducatif ou de la salle de classe étant donné que ce que l'on cherche c'est de permettre à l'étudiant d'être capable de se débrouiller aussi dans d'autres contextes. Ces contextes qui se trouvent au-delà de la salle de classe, et pour lesquels ils doivent aussi être préparés.

Il est important de mentionner que même si la perspective actionnelle centre son attention sur l'apprenant en tant qu'utilisateur de la langue et lui donne un rôle central, dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'enseignant a aussi un rôle fondamental étant donné que c'est lui le responsable de ce traitement pédagogique des activités. C'est pourquoi Puren (2004, p.4) définit la tâche comme « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage », en donnant de cette manière une valeur aussi à l'enseignant en tant que sujet planifiant les activités dans le but de les rendre pédagogiquement cohérentes.

Partant de ce point de vue, il est nécessaire de mentionner qu'en ce qui concerne les étapes pour la réalisation de tâches, le CECRL mentionne que « Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile. » Cependant, il est possible d'identifier, selon ce qui propose Anwar et Arifani (2016), trois étapes que l'enseignant doit tenir en compte durant la mise en œuvre des tâches, tout en considérant le traitement pédagogique donné à la tâche. Ces étapes concernent la pré-tâche, durant la tâche et la post tâche comme le montre le tableau suivant :

**Tableau 3***Étapes pour la mise en œuvre de tâches*

Phase	The choices of sample activities
Pre-task	Framing activities
	Preparing time allotment
	Doing initial tasks
During-task	Time pressure
	Natural and authentic tasks
	Think of the number of students
Post-task	Report the learning tasks
	Improving students' awareness in learning
	Repeat and develop the tasks

Dans la première étape, le principal objectif consiste à préparer les étudiants à réaliser des tâches de manière qu'ils puissent acquérir la langue. C'est le moment de les motiver à apprendre. Pour ce faire, il est possible de réviser des textes qui ont été déjà étudiés, réviser le nouveau vocabulaire, parmi d'autres activités dans le but de motiver les étudiants à avoir les premiers contacts avec les tâches à réaliser. En ce qui concerne la deuxième étape, elle se divise en deux moments. Le premier : comment les tâches peuvent être réalisées. C'est le moment pour prendre des décisions à propos des aspects organisationnels, des matériaux à utiliser, des personnes à intervenir, les rôles à jouer, etc. Le deuxième, le processus pour accomplir les tâches avec la participation de tous les étudiants, considéré comme le moment où les étudiants développent la tâche et font tout le nécessaire (tâches intermédiaires) pour la réalisation de la tâche. Finalement, dans la dernière étape il est suggéré de faire quelques activités telles que : donner aux étudiants l'opportunité de répéter la présentation de la tâche, les encourager et faire la réflexion afin de créer une prise de conscience vers l'importance de continuer à apprendre surtout quand il y a des problèmes d'apprentissage au moment de développer la tâche.

C'est ainsi que l'enseignant doit être conscient que même si dans l'approche actionnelle l'apprenant doit s'impliquer directement dans son processus d'apprentissage, cette implication dépend, en quelque sorte, de la manière dont lui (l'enseignant) mène à bien les étapes de la tâche.

Ainsi, dans le but de montrer l'effectivité de tâches dans les processus d'enseignement/apprentissage de langues, il convient de citer le travail intitulé *Authentic Tasks to Foster Oral Production Among English as a Foreign Language Learners* réalisée par Ramírez et Artunduaga (2017), une recherche action qui présente les tâches comme une alternative pour engager les étudiants à participer plus activement dans des échanges communicatifs. Dans cette étude 8 étudiants ont participé et les instruments utilisés ont été l'observation qualitative et une enquête. En plus, pendant la réalisation de la tâche les données ont été collectées à partir de vidéos, d'entretiens, et de notes. En ce qui concerne les résultats de la recherche, ils ont montré que l'utilisation de tâches authentiques a un effet direct sur la production orale surtout, dans l'engagement dans les tâches de production orale. Cela a été observé à partir de l'augmentation de la participation des étudiants dans les activités proposées. En outre, l'utilisation des téléphones portables a contribué à participer activement durant la réalisation de la tâche. Aussi, la réalisation de ces activités a permis de développer la production orale, surtout les compétences linguistiques et pragmatiques. Il est important de mentionner que les tâches qui ont permis le plus la participation des étudiants ont été celles qui ont trait aux expériences personnelles, leurs goûts et l'organisation ou création de quelque chose. Cela veut dire, des activités à propos de leur vie quotidienne. Dans cet ordre d'idées, nous pouvons constater que quand il s'agit de l'enseignement/apprentissage de langues, les tâches se positionnent comme un moyen servant à motiver les étudiants et augmenter leur participation dans les différentes activités proposées, de même qu'à renforcer des compétences liées directement à l'apprentissage de la langue. En outre,

ces résultats laissent voir que lors de l'apprentissage les étudiants se sentent plus engagés dans des activités ayant une relation étroite avec leurs vies et leurs vécus personnels. C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche, les tâches sont considérées comme un moyen favorisant la maîtrise de cette compétence, de fois, très compliquée pour les étudiants comme l'est la production orale.

Étant donné que dans le cas de cette étude, la problématique concerne particulièrement la production orale, nous considérons nécessaire d'aborder la compétence communicative, y compris la production orale, dans les paragraphes qui suivent.

### **2.3-La compétence communicative**

La communication est un aspect fondamental dans la vie de l'être humain car c'est à travers ce moyen que les gens peuvent se mettre d'accord pour pouvoir s'organiser en communauté. Les gens ont besoin de la communication pour interagir et de cette manière être capables de se débrouiller socialement. Cependant, il faut tenir compte qu'elle ne peut pas se réaliser n'importe comment, sinon que le locuteur «debe utilizar una competencia comunicativa efectiva que le permita saber cómo interactuar con los demás, en qué momento y qué decir de acuerdo con la situación comunicativa, fundamentalmente si la comunicación se realiza en un idioma extranjero.»

<sup>16</sup>Berenguer, Roca, et Torres (2016, p. 26). À cet égard, Berenguer, Roca, et Torres (2016, p. 29) analysent la compétence communicative selon les trois composantes qui sont proposées dans le CECRL. Ainsi, ils prennent en considération la composante sociolinguistique concernant les aspects socioculturels de la langue et les conventions sociales de l'usage de la langue. D'autre part, la composante linguistique se centrant sur des aspects lexicaux, phonologiques et syntaxiques. Et

---

<sup>16</sup> «il doit utiliser une compétence communicative efficace lui permettant de savoir comment interagir avec les autres, dans quel moment et quoi dire selon la situation communicative ; essentiellement si la communication se réalise dans une langue étrangère. »

une dernière composante, la pragmatique, concernant l'interaction par le biais du langage et les aspects extra et paralinguistiques servant de soutien à la communication. Dans le même sens, Chaban (2005, p.5) présente quatre composantes de la compétence communicative parmi lesquelles on trouve la composante *linguistique*, celle *discursive* concernant « la connaissance et l'appropriation de différents types de discours et de leur organisation en fonction de paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ». En outre, il y a une composante *référentielle* qui consiste à connaître les domaines « d'expérience et des objets du monde et de leur relation ». Finalement, la dernière composante mentionnée est celle socioculturelle, « c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales... »

Toutes ces définitions concernant la compétence communicative laissent voir que celle-ci ne s'intéresse pas seulement à la maîtrise des codes langagiers mais aussi à des aspects qui ont trait à l'usage de la langue en société, à savoir les aspects socioculturels de la langue. C'est ainsi que nous mettons l'accent sur le fait que la compétence communicative implique la connaissance d'un savoir-faire dans lequel non seulement les aspects linguistiques sont évalués mais aussi ces aspects qui concernent l'usage en contexte. De ce fait, nous trouvons qu'un apprentissage de type expérientiel peut enrichir la compétence communicative d'un locuteur d'une langue étrangère si l'on prend en considération que l'apprentissage par l'expérience permettrait une contextualisation plus profonde de la langue cible, ce qui nous emmènerait à nous concentrer plus sur l'usage de la langue que sur la forme.

Partant de ce fait, Berenguer, Roca, et Torres (2016) mentionnent que «... poseer competencia comunicativa en un idioma extranjero... es ser capaz de compartir experiencias, intercambiar ideas u opiniones... saber qué decir y cómo en el momento y lugar adecuado, a quién



o a quiénes, por qué y para qué;».<sup>17</sup> Autrement dit, apprendre une langue c'est un processus qui va au-delà de la maîtrise de codes linguistiques ; un processus plus complexe en prenant en considération que « l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit pas, dès lors, on vise l'apprentissage des savoir-faire. » (Chaban, 2005, p.4). C'est pourquoi la compétence communicative vise l'apprentissage de la langue dans le but de l'utiliser dans un contexte donné en faisant face à n'importe quelle situation communicationnelle et en tenant compte des différentes dimensions de l'être humain.

Même s'il y a différentes manières de communiquer, la production écrite ou la langue de signes, par exemple, notre étude tient compte de la production et les enjeux que celle-ci peut représenter dans les domaines des langues étrangères. C'est pourquoi, il est aussi nécessaire d'évoquer cet aspect.

### **2.3.1 La Production Orale**

Produire oralement est une des capacités avec laquelle l'être humain a été doté ce qui lui permet de communiquer des idées, des pensées, des opinions. Selon Ilinca (2007) « S'exprimer oralement, c'est transmettre un message, généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication... » C'est grâce à cette communication que l'être humain peut échanger des idées, des opinions, des expériences, aspects qui sont importants dans toute société. Dans le même sens, Malgani (2016, p.36) mentionne que « l'expression orale est un moyen de s'exprimer devant autrui, pour autrui, avec autrui ». Nous trouvons que cette dernière définition aborde la production orale d'une manière plus complète dans la mesure où elle nous permet de

---

<sup>17</sup>« posséder la compétence communicative dans une langue étrangère...est être capable de partager des expériences, échanger des idées ou des opinions...savoir quoi dire et comment dans le moment et lieu approprié, à qui, pour quoi et dans quel but. »

voir différents rôles ayant place dans les processus communicatifs : la production orale en tant que discours individuels permettant un positionnement (devant autrui), la production orale qui se fait avec un objectif (pour autrui), et la production orale permettant l'échange d'idées (avec autrui). Ces aspects font que cette définition ne se limite pas seulement à la production orale comme moyen pour échanger avec les autres sinon qu'elle nous mène à tenir compte d'autres manières de produire oralement. C'est pourquoi, dans notre étude nous nous baserons sur de cette définition.

Qu'il s'agisse de communiquer devant, pour ou avec autrui, il est important que le locuteur connaisse les caractéristiques de la production orale afin de mener à bien l'objectif communicatif. Ces caractéristiques selon ce que propose Phuli (2014, p.4) concernent tout d'abord des *idées*, cela veut dire, les informations, arguments, opinions ou sentiments qui sont transmis en adaptant le contenu aux destinataires du message. Un autre aspect que cet auteur fait ressortir concerne la *structuration* qui implique la manière de présenter l'idée à travers une logique et des transitions bien choisies. Et finalement, le *langage* qui fait référence à la correction linguistique et l'adéquation socioculturelle du message qui va se produire pour exprimer ce que l'on veut réellement communiquer. En observant les caractéristiques que Phuli (2014) nous mentionne, on peut se rendre compte que celles-ci permettent que le locuteur fasse preuve d'une compétence communicative : savoir adapter le message selon les destinataires, choisir les structures appropriées et l'adéquation socioculturelle pour arriver de cette manière à communiquer.

Nonobstant, nous savons que dans le domaine de langues étrangères, cela devient plus difficile, étant donné qu'il s'agit de communiquer dans une langue qui n'est pas la maternelle et avec laquelle les apprenants n'ont pas beaucoup de contact au-delà de la salle de classe comme c'est le cas dans cette étude. C'est pourquoi, nous soutenons l'idée que cette compétence requiert d'une attention particulière non seulement dans la salle de classe mais qu'il est aussi nécessaire

que les étudiants soient encouragés à l'utiliser hors de la salle de classe et si c'est possible dans des situations authentiques.

En outre, il est nécessaire de savoir que la réalisation de ce type d'activités orales peut se voir affecté à cause des difficultés que les étudiants trouvent au moment de communiquer oralement. À ce sujet, Ilinca (2007, p.64), présente quelques causes qui peuvent empêcher l'expression orale. Parmi ces causes, elle mentionne *les causes immédiates*: probablement l'étudiant ne se sent pas confortable avec le sujet traité ou il a « l'impression de manquer de compétence ou d'information » pour aborder le thème; il a peur de parler devant le groupe, ou tout simplement il adopte une attitude parfois négative envers les autres et envers soi-même, surtout s'il a l'impression que « les autres ont un niveau de langue supérieur ». Il y a d'autres causes qui concernent *les causes indirectes* parmi lesquelles l'auteure mentionne : « le tempérament de l'apprenant, sa situation familiale, l'école, sa vie socioprofessionnelle dans le cas des apprenants adultes. » Qu'il s'agit de causes liées au contexte éducatif ou personnel de l'étudiant, nous concevons l'idée qu'il est important que l'enseignant connaisse ce type de difficultés pour qu'il sache comment y faire face et cherche la manière la plus appropriée pour encourager les étudiants à prendre la parole.

Dans le cas de la classe de langue étrangère, cette prise de parole peut se faire de deux manières : la première, *la production orale spontanée* qui implique « des énoncés individuels, personnels, improvisés, où se présente une situation de communication et priorisation au « je », en réponse à des questions ouvertes, aussi comme réponse à des questions où ils doivent argumenter. » La deuxième, concerne la production *systématique* qui a trait à la « mémorisation des textes dits à l'oral.» (Bandera, 2013, p.70). Néanmoins, qu'il s'agisse de production orale spontanée ou systématique, nous trouvons des désavantages. Ainsi, nous voyons que malgré la

spontanéité de ces interactions, elles sont conditionnées et en conséquence restreintes au contexte de la salle de classe. Ainsi, la plupart des interactions en langue étrangère que les étudiants produisent dans les classes sont dans le but de « rendre compte de ce qu'ils ont compris » Ilinca (2007), en limitant ainsi les interactions. En plus, pour nous, un processus de mémorisation n'assure pas une vraie production. Partant de ces désavantages, nous défendons l'idée qu'il est nécessaire d'offrir aux étudiants la possibilité d'avoir des conversations plus spontanées dans le but de les aider à acquérir plus de pratique dans l'usage de la langue et en conséquence, à se sentir plus à l'aise au moment de parler en langue étrangère. Cette pratique dont nous parlons, se fait à partir des processus d'interaction, aspect important dans la communication, et qui mérite aussi notre révision dans les paragraphes suivants.

### **2.3.2 L'interaction**

Il est nécessaire de mentionner que tout échange communicatif renvoie obligatoirement à un autre concept clé : l'interaction. Benamar (2009) dans son article *Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE* explique qu'il faut tenir compte que pour qu'il y ait une situation d'interaction, la présence de deux ou plus acteurs qui réalisent les échanges est nécessaire. En conséquence, il serait possible de dire, tel que le mentionne Benamar, que « la situation d'enseignement/apprentissage est une situation interactive » dans laquelle on trouve les échanges produits entre le professeur et les étudiants et les interactions produites entre les étudiants. Nonobstant, comme nous l'avons déjà remarqué, si certes les interactions que se présentent entre l'enseignant et les étudiants font preuve d'une situation interactive, la réalité c'est que ces interactions peuvent être restreintes au contexte de la salle de classe et ne laissent pas beaucoup de place aux interactions plus libres. Cela, liée au fait que dans beaucoup de lieux l'enseignement des

langues se fait dans des contextes exolingues, crée beaucoup de difficultés pour le développement des interactions dites authentiques dans d'autres contextes différents de la classe.

### **2.3.3 L'interaction en contexte exolingue**

Il est indispensable de ne pas oublier que dans toute situation de communication en langue étrangère, les interactions produites par les individus seront influencées par le contexte dans lequel elles se développent. Ainsi, il faut tenir compte aussi que l'apprentissage du français par un étudiant étranger qui vient habiter dans un pays où la langue française est parlée, sera probablement un processus plus riche pour l'étudiant étant donné que celui-ci aura plus d'opportunités d'interagir dans la langue qu'il est en train d'apprendre. Au contraire, « nous devons noter qu'en situation exolingue, l'élève rencontre des difficultés à communiquer, qu'il éprouve des problèmes de communication (comme par exemple, des ratés dans la formulation, des malentendus, des appels à l'aide, etc.). » (Benamar, 2009, p.2). C'est pourquoi, dans l'enseignement des langues étrangères, les interactions réalisées dans des contextes exolingues requièrent une attention particulière de la part du professeur et de l'étudiant afin de chercher à résoudre les inconvénients se présentant au moment de vouloir communiquer dans ce type de contexte. De ce fait, comme le mentionne Benamar (2009, p.2), « en situation exolingue l'enseignant a recours à des stratégies afin d'aider les élèves à s'exprimer oralement » ; stratégies qui sont souvent utilisées dans la salle de classe comme des questions pour encourager l'élève à continuer à parler, la répétition, donner le début d'un mot ou d'une phrase pour que les étudiants puissent poursuivre sa prise de parole, et d'autres comme les gestes ou le regard.

Nonobstant, qu'est-ce qu'il se passe quand les échanges sont produits hors de la salle de classe ? Dans le contexte exolingue, les locuteurs qui participent à des échanges ont recours à quelques stratégies qui, d'après Chaban (2005, p.30) sont « propres à la conversation exolingue en

milieu naturel...et non scolaire ». Ces stratégies concernent tout d'abord **la mention**, qui repose sur la présentation d'un ou plusieurs éléments du message en laissant au destinataire la tâche d'en sortir une hypothèse sur la totalité du message. **La facilitation**, deuxième stratégie, consiste en une « collaboration conversationnelle » qui peut se présenter de deux manières : l'auto-facilitation consistant en une simplification de la tâche à soi-même, et l'hétéro-facilitation concernant la simplification de la tâche de l'autre individu. « Les deux processus sont interdépendants, un comportement d'auto facilitation peut entraîner dans un deuxième temps un comportement d'hétéro facilitation... », phénomène qui est expliqué à partir du sentiment expérimenté par le locuteur pensant « que son interlocuteur n'arrive pas à surmonter l'obstacle qu'il a ainsi lui-même créé à l'autre. » Il y a une troisième stratégie, **la réparation**, consistant à « revenir sur une réplique antérieure pour en modifier les effets ou la forme. » Dans ce sens, il est possible de se produire une auto-réparation ou une hétéro-réparation, la première étant celle réalisée par l'auteur lui-même et la deuxième réalisée par un partenaire. En plus, **la ponctuation** devient une autre stratégie permettant une structuration à partir de la fragmentation des énoncés en unités saillantes afin de tracer un cheminement et poursuivre la conversation. Finalement, la dernière stratégie proposée, c'est **la reformulation paraphrastique** s'agissant d'une stratégie de clarification qui peut se présenter de différentes manières telles que la demande de répétition ou précision, les indices mimo-gestuels ou le silence du destinataire. Tenant en compte que dans le cadre de notre étude nous cherchons à fournir aux étudiants des espaces permettant de mettre en pratique les savoirs acquis lors de leur processus d'apprentissage du français, nous trouvons utile prendre en considération ces caractéristiques dans la mesure où elles vont nous permettre de comprendre plus profondément comment le processus d'interaction se réalise dans un milieu naturel mais à la fois exolingue.

Comment savoir alors la qualité des interactions produites ? Il faut donc mentionner que l'évaluation, pas nécessairement sommative, est infaillible, surtout en considérant les objectifs de notre recherche. C'est pourquoi, il est indispensable d'aborder ce champ.

À ce sujet, Chaban (2005, p.15) mentionne Le Projet d'évaluation COLT de Allem et Frohlikh de l'Ontario Institute for Studies in Education qui présente une grille pour observer et évaluer la qualité de l'interaction en classe de langue. Dans cette grille, sept critères sont pris en compte. Le premier fait référence à *l'usage de la langue étrangère par l'enseignant ou par l'étudiant*. Ce critère ayant plus de relation avec le travail fait en cours cherche à savoir si la langue étrangère est utilisée seulement comme objet d'apprentissage ou instrument d'acquisition. Dans ce même sens, le deuxième critère se concentre sur *l'initiative dans les prises de parole* cherchant à comprendre si les étudiants parlent de manière spontanée ou s'ils le font simplement quand on leur donne la parole. Conséquemment, les aspects à considérer sont : le nombre de questions et le nombre de commentaires initiés spontanément par les étudiants. D'autre part, le critère suivant porte sur *l'écart d'information* (« information gap », en anglais) c'est-à-dire, s'ils sont simplement capables de poser des questions dont la réponse est déjà connue, ou si par contre, les informations qu'ils demandent requièrent de l'expression, de la négociation et de l'interprétation du sens de manière à ce que les réponses données puissent être différentes.

D'autres critères concernent *le discours continu* et *le choix des structures*. Le premier se concentre sur la longueur des énoncés des apprenants afin de former un discours continu ; le deuxième concerne le choix d'une structure particulière, s'il s'agit d'une activité grammaticale, par exemple, ou la possibilité de choisir des différentes structures pour produire un récit libre. Finalement, les derniers critères abordent *la correction/ réparation* et *la longueur des échanges* où les échanges ne sont pas limités aux interlocuteurs initiaux.

Il est donc important de dire que même si cette grille d'évaluation a été conçue pour évaluer la performance des interactions en classe de langue, ce sont aussi des critères qui peuvent se considérer dans des interactions qui ne sont pas forcément réalisées dans un milieu scolaire car ce sont des aspects qui peuvent se présenter aussi dans des situations de communication authentiques. Dans cet ordre d'idées, ces aspects peuvent nous orienter vers la conception d'une évaluation de l'interaction, pas nécessairement d'ordre sommative, mais s'intéressant sur le progrès auquel les étudiants peuvent parvenir lors d'un apprentissage expérientiel.

## **CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

### **3.1 Approche et type d'étude**

Dans le but de mener à bien cette recherche se concentrant sur l'impact des tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience dans un groupe d'étudiants B1 d'une école de langues, cette recherche, sous la forme d'une étude de cas, s'inscrit dans une approche qualitative, approche qui peut être applicable au champ de l'éducation tenant compte que sa fonction principale est celle de s'intéresser à la compréhension de problématiques sociales et humaines à partir de la collecte de données permettant d'arriver à interpréter le phénomène étudié. À cet égard, Creswell (2007, p. 37) présente la recherche qualitative comme celle qui « involves closer attention to the interpretive nature of inquiry and situating the study within the political, social, and cultural context of the researchers, the participants, and the readers of a study. »<sup>18</sup> Autrement dit, pour Creswell la recherche qualitative s'intéressant aux problématiques sociales se concentre sur «the study of

---

<sup>18</sup> « implique une attention plus proche de la nature interprétative de la recherche et situe l'étude dans le contexte politique, social et culturel des chercheurs, participants et lecteurs de l'étude. »



research problems inquiring into the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem...»<sup>19</sup>(p.37). Dans cet ordre d'idées, considérant que notre étude se trouve située dans un contexte particulier d'enseignement/apprentissage de FLE, et qu'elle cherche à comprendre profondément, comment les participants interprètent la mise en place d'un apprentissage de type expérientiel dans leur apprentissage d'une langue étrangère, il convient de se baser sur cette approche pour le développement de ce projet.

Comme il a été déjà mentionné, cette recherche sera menée sous la forme d'une étude de cas. Conséquemment il se fait important de connaître les raisons qui ont motivé ce choix ; mais avant, il convient tout d'abord d'approfondir un peu sur les aspects théoriques qui soutiennent ce type d'étude. Dans cet ordre d'idées, Yves-C. Gagnon (2012 p. 12-13), dans son livre *L'étude de cas comme méthode de recherche*, présente la définition suivante prise du dictionnaire Merriam-Webster, dans lequel « L'étude de cas comme méthode de recherche est l'analyse intensive d'une unité (personne ou communauté), mettant l'accent sur les facteurs de développement en relation avec l'environnement... » Cette analyse intensive permet « une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part. ». Ainsi, on pourrait dire que l'étude de cas est une méthode qui cherche à comprendre profondément des phénomènes et pour ce faire, elle « est appropriée pour la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes, individuels ou collectifs. »Gagnon (2012, p. 21), définition que nous semble nécessaire de tenir compte dans le cadre de notre étude. Ainsi, pour mieux comprendre ce que Gagnon voulait dire, l'étude de cas sert à décrire par le biais de réponses à des questionnements tels que « qui, quoi, quand et comment ». Elle sert aussi à expliquer

---

<sup>19</sup> « l'étude de problèmes de recherche se renseignant sur le sens que les individus ou les groupes attribuent à un problème social ou humain. »

dans la mesure où elle permet l'éclairage « du pourquoi des choses ». En ce qui concerne la prédiction, celle-ci « cherche à établir, à court et à long terme, quels seront les états psychologiques, les comportements ou les événements » et finalement, le contrôle, « comprend les tentatives pour influencer les cognitions, les attitudes et les comportements des individus » (Gagnon, 2012, p. 21).

Dans la même ligne d'idées, selon Collerette (1997, p.81) « l'étude de cas consiste donc à rapporter une situation réelle, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse. ». Ainsi, il est possible de dire que l'une des questions auxquelles s'intéresse l'étude de cas concerne l'analyse de phénomènes dans le but de comprendre le comment de ces phénomènes, ce qui fait que l'une des grandes forces de l'étude de cas soit la production d' « une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte » (Gagnon, 2012, p.21). À ce sujet, Collerette (1997, p.83) considère l'étude de cas comme celle qui :

« s'avère particulièrement utile dans les situations où l'on veut éclairer les comment et les pourquoi des phénomènes, dans les situations où les chercheurs ont peu de contrôle sur les événements étudiés, et dans les situations où l'attention est dirigée vers des phénomènes contemporains dans un contexte de vie réelle ».

Il semble alors, tenant compte de ces définitions, que l'étude de cas cherche à comprendre profondément la situation sous étude, situation qui ne peut pas être séparée du contexte dans lequel elle a lieu afin que cette compréhension se fasse de la manière la plus claire possible. À ce sujet Cohen, Manion et Morrison (2007, p. 253) affirment que l'étude de cas « provides a unique

example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles». <sup>20</sup>

Étant donné que les études de cas « can penetrate situations in ways that are not always susceptible to numerical analysis »<sup>21</sup> (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 253), il se fait pertinent pour cette recherche de réaliser une étude de cas ; non seulement parce que ce type d'étude s'ajuste très bien à la méthode qualitative sinon parce que comme il a été déjà mentionné, la finalité d'une étude de cas est celle de comprendre en profondeur un phénomène, compréhension qui se fait dans le but de clarifier le comment et le pourquoi du même, ce qui nous fait revenir à la question de recherche qui guide cette étude. Ainsi, cette recherche s'intéressant à analyser comment l'impact de la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience permet de réaffirmer la production orale chez les apprenants de niveau B1 de FLE d'une école de langues, considère l'étude de cas comme le type d'étude le plus appropriée pour répondre à la question posée; non seulement parce que méthodologiquement il permet de donner des réponses à la question qui motive cette recherche, mais aussi parce qu'il y a d'autres facteurs qui ont influencé son choix comme le nombre de participants (4) et le contexte dans lequel se développe la recherche, aspects qui seront expliqués dans la section qui concerne les participants.

En faisant le choix d'une étude de cas, il est donc important de connaître les étapes à suivre pour son développement. À ce propos, Colerette (1997, p.84) mentionne qu'« on peut distinguer trois grands stades dans la production d'une étude de cas : l'élaboration du cadre général de la recherche, la cueillette des informations et la mise en forme du cas, l'analyse du cas ». En ce qui

---

<sup>20</sup> «fournit un exemple unique de gens réels dans des situations réelles en permettant aux personnes de comprendre les idées plus clairement au lieu de les présente avec des principes ou des théories abstraites. »

<sup>21</sup> «peut percer les situations de manières qui ne sont pas toujours sensibles à une analyse numérique. »

concerne le cadre général, Colorette (1997, p.5) signale que le plan de recherche doit inclure 5 aspects indispensables : « une question de recherche, ses propositions (s'il en est), son (ses) unité(s) d'analyse, la logique qui relie les données aux propositions, et les critères pour interpréter les observations ». Quant à la collecte de données six sources d'informations sont mentionnées : « des documents, des archives, des entrevues, l'observation directe, l'observation participante et des objets physiques. » Ainsi, il est recommandable que le chercheur recoure à plusieurs sources pour obtenir l'information et avoir la certitude de pouvoir analyser le phénomène « sous divers angles (principe de triangulation). » Finalement, le troisième stade concerne la mise en forme et l'analyse du cas. D'une part, la mise en forme consiste à « bien définir l'angle par lequel on veut examiner la situation et structurer la présentation d'une manière qui rende intelligible le type de phénomènes auxquels on s'intéresse ». D'autre part, l'analyse du cas se concentre sur deux types de stratégies proposées auxquelles le chercheur peut avoir recours : une stratégie inductive ou une stratégie déductive. En ce qui concerne la stratégie déductive, elle « consiste à s'appuyer sur des propositions théoriques à vérifier », par contre, la stratégie inductive « consiste à induire un modèle théorique à partir des phénomènes récurrents qui apparaissent. » ( Colorette 1997, p.85).

Dans le but de mieux comprendre cette étude, il est important de connaître le contexte dans lequel cette étude a été développée car comme nous l'avons déjà mentionné, l'étude de cas ne peut pas être conduite isolément du contexte où le phénomène a lieu.

### **3.2 Contexte et participants**

Comme il a été signalé dans le premier chapitre de cette étude lors de la présentation de la problématique, cette étude a eu lieu dans une école privée de langues à Bogotá, en Colombie. Cette école propose de cours tant de l'anglais que du français. En ce qui concerne la méthodologie de l'école, les étudiants sont libres de décider le jour et l'heure pour prendre les cours selon leur

disponibilité. Ainsi, l'école était ouverte de lundi à vendredi de 6h jusqu'à 21h et le samedi de 8h à 16h. De ce fait, les étudiants avaient une flexibilité dans les horaires leur permettant de suivre des cours le matin ou l'après-midi. Cela explique pourquoi chaque étudiant suivait un rythme différent et en conséquence quelques-uns avançaient plus rapidement que d'autres.

Un autre aspect important de cette contextualisation concerne la manière de réaliser les cours. Ainsi, il est nécessaire de dire que le professeur n'a pas de liberté pour faire des changements à ce qui est déjà établi par l'école ou dans les manuels qui guident le processus d'enseignement de la langue française. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre de la présentation du problème, les contenus sont enseignés à partir d'un manuel (Echo) à partir duquel les étudiants devaient suivre un enseignement linéaire, c'est à dire, chaque classe qu'ils programmaient correspondait à quelques pages du manuel. Même si les manuels utilisés pour guider le processus d'enseignement du français se basaient sur l'approche actionnelle, cette méthodologie linéaire imposée pour la réalisation des cours rendait impossible la mise en œuvre des tâches tel que le propose la perspective actionnelle car les tâches proposées dans les manuels requéraient beaucoup plus de temps pour leur réalisation et les étudiants ne disposaient que d'une heure et demie pour tout faire, et quelquefois tout seuls parce qu'il n'y avait pas d'autres étudiants à cette heure-là. De ce fait, proposer l'intégration de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience dans le développement normal des séances était impossible. C'est pourquoi nous avons proposé la réalisation de ces activités de manière extracurriculaire, ce qui nous a donné aussi l'opportunité de suggérer des activités dans des contextes « plus réels » dans le but de faire un travail plus contextualisé.

Quant à la population avec laquelle nous avons mené cette recherche, elle est constituée d'apprenants de niveau B2 de FLE de l'école. L'école offre l'enseignement du français pour les

niveaux A1, A2, B1 et B2. La problématique décrite au début de cette étude a été identifiée dans le groupe d'étudiants du niveau B1. Cependant, quand nous avons commencé à faire notre protocole expérimental, ces étudiants se trouvaient déjà dans la classe de niveau B2. Ainsi, les étudiants qui suivaient les cours du niveau B2 étaient environ 16 mais seulement 4 étudiants ont participé dans cette recherche. Dans le but de choisir ces 4 participants, nous avons tenu compte de différents critères. Le premier, a été la fréquence avec laquelle ils assistaient aux cours. Ce critère a été fondamental parce que, comme il a été mentionné précédemment, les étudiants avaient la liberté de choisir quand assister aux cours et à quel rythme. De ce fait, il y avait des étudiants qui passaient des semaines ou des mois sans aller à l'école et pour cette raison ils n'avaient pas un processus d'apprentissage continu. C'est pourquoi nous avons décidé de tenir compte des étudiants qui suivaient constamment les cours car cela montrait leur degré d'engagement dans leur processus d'apprentissage et nous facilitait aussi faire un suivi plus approprié de leur apprentissage. C'est ainsi, que nous avons identifié que seulement 4 étudiants assistaient tous les jours (de lundi à vendredi) et c'est pourquoi ils sont devenus des participants potentiels pour cette étude. En plus, nous avons tenu compte d'autres critères qui sont liés directement aux intérêts personnels des étudiants tels que des projets pour vivre à l'étranger ou la présentation des examens DELF. Ces critères ont été considérés importants aussi dans la mesure où les étudiants devaient faire preuve d'une compétence communicative leur permettant la réussite de cet examen qui était un réquisit pour pouvoir entreprendre leurs études à l'étranger. Ainsi, notre étude offrait aux participants l'opportunité de mettre en pratique cette compétence, ce qui était un aspect convenable pour eux aussi. De cette manière, ils ont été très motivés à participer et engagés dans toutes les expériences.

Quant au profil des participants, ils sont des jeunes hommes adultes âgés de 23 à 32 ans. La plupart d'entre eux partagent des caractéristiques telles que la profession. Ainsi, des 4

participants, 3 sont professeurs d'anglais dont deux travaillent à l'école de langue présentant la problématique décrite auparavant et l'autre travaille dans une école différente. Nonobstant, même s'ils sont des professeurs, seulement un d'entre eux a reçu une formation en enseignement des langues, et deux autres ont des formations différentes. Le quatrième participant continue à étudier et il fait une spécialisation en finances mais il est diplômé en langues modernes ; en conséquence, il parle aussi l'anglais.

Tenant compte de cette contextualisation, nous continuons à expliquer le modèle sur lequel nous nous sommes basés pour la planification du protocole expérimental que nous avons mené avec nos participants.

### **3. 3 Modèle d'intégration de l'approche par tâches et l'apprentissage expérientiel**

En faisant la révision de la littérature et des différentes études abordant l'apprentissage par l'expérience et la tâche, nous avons trouvé le travail mené par Paleari (2017), dans lequel l'auteure a montré d'une manière intéressante la possibilité de pouvoir intégrer dans un seul modèle les tâches et l'apprentissage par l'expérience. De ce fait, ce travail a suscité le développement de cette recherche car nous avons trouvé qu'il serait convenable d'appliquer ce modèle dans le but de remédier aux difficultés rencontrées dans notre groupe d'étudiants, tout en considérant que l'exemple expliqué dans le modèle vise à favoriser la compétence communicative.

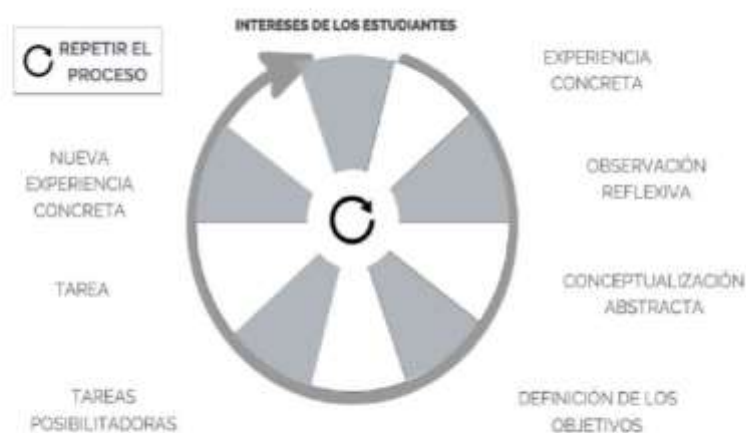
Ainsi, dans ce "Modelo de integración por tareas y enfoque experiencial" (nom donné en espagnol par Paleari, 2017), l'auteure, à partir d'un exemple explique clairement comment elle intègre les caractéristiques fondamentales de la théorie de l'apprentissage par l'expérience, déjà abordées dans le cadre théorique et les aspects caractérisant la perspective actionnelle, plus spécifiquement ce qui concerne la tâche ; tout cela dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. Il est important de mentionner que ce modèle a été conçu

pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère ; cependant, nous avons considéré que même si le modèle était conçu pour l'enseignement de l'espagnol, les aspects théoriques qui le soutiennent sont des fondements théoriques qui ont toujours été présents dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères et qu'en conséquence permettent que le modèle ne se limite pas seulement à l'enseignement d'une certaine langue (l'espagnol) sinon, qu'il est aussi possible de l'utiliser et l'implémenter dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères, et plus particulièrement dans le cadre de cette recherche, le français. En outre, dû à la nature du modèle, nous nous sommes rendus compte que celui-ci permettait de favoriser les tâches à caractère communicatif. Donc, étant conscients de la problématique présentée dans cette étude, nous avons trouvé dans ce modèle une possibilité de pouvoir remédier aux difficultés rencontrées. C'est ainsi que nous avons décidé de prendre ce modèle et de l'appliquer en FLE.

Ainsi, le modèle de Paleari se base sur 7 étapes qui vont guider le processus comme le montre la figure suivante :

**Figure 2**

*Modèle d'intégration de tâches et de l'apprentissage expérientiel*



:



Pour cette auteure, la *première étape* se centre sur l'identification des goûts des étudiants. Cela veut dire commencer par les intérêts des étudiants afin de pouvoir continuer avec la *deuxième étape* qui consiste à approcher directement les étudiants d'une expérience concrète en langue étrangère tenant compte de l'intérêt manifesté. Ensuite, on continue avec l'observation réflexive collective (*troisième étape*) où les étudiants cherchent à analyser plus profondément l'expérience dans le but d'identifier des aspects tels que le rôle qui a joué chaque interlocuteur impliqué dans l'interaction, les différentes variables par rapport au contexte, les manières de communiquer (verbale/gestuelle), des aspects techniques, etc. C'est le moment où les étudiants analysent tout ce qui se passe dans cette expérience en langue étrangère. Tous ces aspects qui viennent d'être mentionnés permettent de continuer avec la *quatrième étape* appelée « conceptualisation abstraite », moment où il se fait une réflexion plus profonde afin de déduire des paradigmes et des modèles d'utilisation linguistique, mais aussi des généralisations possibles de cette expérience qu'ils viennent de vivre.

Une fois ces phases sont accomplies, la *cinquième étape* propose d'établir et définir les objectifs d'apprentissage dans des termes linguistique-fonctionnels et pragmatolinguistiques dans le but d'avancer à l'étape suivante. Ainsi, la *sixième étape* tient compte de ces objectifs dans le but de structurer des tâches intermédiaires rendant possible la réalisation de la tâche finale. Finalement, la *dernière phase* représente la possibilité de s'impliquer directement dans une nouvelle expérience, expérience concrète permettant de mettre en pratique les savoirs acquis pendant le processus.

En tenant compte de ce modèle proposé par Paleari (2017) et qui vient d'être expliqué, nous avons créé une liste d'activités afin de suivre le modèle et pouvoir planifier et proposer les activités d'une manière plus organisée. Dans le but de choisir les activités à proposer, comme

Paleari l'a mentionné, il a fallu commencer par les goûts des étudiants. Dans le cas de cette étude, au début de la recherche et afin de vérifier l'existence de la problématique, un questionnaire avait été appliqué aux étudiants (Annexe 1). Ce questionnaire comme il a été déjà expliqué dans le premier chapitre, se concentrait sur différents aspects y compris la proposition d'activités que les étudiants aimeraient faire afin de pratiquer la production orale à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. En ce qui concerne les activités hors de la salle de classe, les étudiants ont proposé les activités suivantes : visiter d'autres lieux tels que des restaurants, des musées ou des parcs, échanger des idées par rapport à des lectures faites, assister à des événements permettant de faire des échanges culturels, réaliser des interactions à travers des réseaux sociaux. Ces réponses ont été tenues compte étant donné que ce questionnaire avait été répondu pour tous les participants. De ce fait, au moment de planifier les expériences concrètes nous avons utilisé les réponses des étudiants à ce questionnaire, ce qui nous a permis de prendre en considération leurs intérêts et de cette manière mener à bien la première étape du modèle : commencer par les intérêts et les goûts des étudiants. Ces activités sont présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 4**  
*Protocole expérimental*

Intérêts des étudiants	Expérience concrète en L.E	L'observation réflexive collective	Conceptualisation abstraite	Objectifs d'apprentissage	Tâches rendant possible la tâche finale	Nouvelle expérience concrète
Visiter d'autres lieux tels que de restaurants ou de parcs	Aller manger dans un restaurant			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organiser un repas</li> <li>✓ Parler de la préparation d'un plat.</li> </ul>		Faire un pique-nique
La cuisine	Voir la préparation d'une recette			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Faire des courses pour réaliser un dîner</li> </ul>		Préparer un dîner et Inviter des amis
Visiter d'autres lieux tels que de restaurants ou de parcs	Aller dans un musée			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Présenter une œuvre</li> <li>✓ Parler d'art</li> </ul>		Préparer une vidéo pour la partager avec de francophones
Événements permettant de faire des échanges culturelles	Assister à un événement culturel			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Parler des aspects culturels d'un pays (gastronomie, traditions, habitudes, etc.)</li> </ul>		Présenter la culture colombienne dans une vidéo pour la partager sur les réseaux sociaux.

Dans le but de comprendre la dynamique appliquée pendant les séances, il est important de dire qu'une fois les tâches ont été organisées, il a fallu créer un chronogramme (Annexe 2) dans lequel elles ont été distribuées pour les réaliser pendant 2 mois (8 semaines), cela veut dire une tâche par semaine dont 4 étaient organisées par la chercheuse (expérience initiale) et les quatre autres étaient les tâches finales préparées et organisées par les participants (expérience finale); en total 8 expériences concrètes. Dans cet ordre d'idées, l'objectif de l'expérience initiale était d'accomplir l'étape 2 du modèle proposé par Paleari dans laquelle elle propose d'approcher les étudiants d'une expérience concrète en langue étrangère dans le but de les doter de cette expérience pour qu'ils puissent arriver à une nouvelle expérience concrète représentée sous la forme de tâche

finale. Il est important de mentionner que tant l'expérience concrète que la nouvelle expérience concrète ont été faites de manière groupale.

Comme il est possible de voir, le tableau n'est pas complet, cela arrive parce que ce sont des étapes qui ne peuvent pas être planifiées sinon qui doivent surgir au fur et à mesure que le modèle soit mis en œuvre ; cependant, nous les avons intégrées dans le tableau dans le but de montrer toutes les étapes que nous avons suivies tel que le proposait Paleari dans son modèle. Nonobstant, même si l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite sont des processus menés de manière individuelle par les participants et qui ne peuvent pas être planifiés, nous avons disposé de deux moyens afin de nous assurer de la réalisation de ces étapes. De ce fait, dans le but de rendre compte de ces processus, le premier moyen auquel nous avons eu recours consistait à un dialogue fait à la fin de la séance pendant quelques minutes (15-20 minutes). Pendant ce dialogue, les étudiants discutaient à propos de l'expérience qu'ils venaient d'avoir, comment ils se sentaient, les apprentissages qu'ils avaient acquis, ce qu'ils avaient aimé ou détesté, la déduction des thématiques grammaticales ou du vocabulaire qu'ils ont dû utiliser le plus, les défis, les aspects faciles, les faiblesses, etc. Cette discussion se faisait de manière groupale et dans la langue maternelle de participants. Ainsi, dans la première séance, la discussion a été guidée par des questions que l'enseignante leur a posées à propos de l'expérience, mais dans les séances suivantes, c'étaient les participants eux-mêmes qui guidaient la discussion en trouvant des points communs ou des différences dans la manière dont chacun avait perçu l'expérience. Le deuxième moyen concerne le journal de bord que nous avons demandé aux participants. Dans ce journal de bord, les participants devaient écrire des réflexions individuelles à propos de l'expérience vécue. De cette manière, nous avons pu non seulement nous assurer de la mise en œuvre de ce processus

de réflexion si important dans l'apprentissage expérientielle, mais aussi d'utiliser ces informations comme des données à analyser.

En ce qui concerne les tâches intermédiaires rendant possible la tâche finale ou la nouvelle expérience concrète, ce sont les participants eux-mêmes qui décidaient comment les faire. Pour ce faire, après la discussion qu'ils faisaient normalement après chaque séance, ils étaient informés de l'activité suivante à réaliser et c'était à ce moment où ils se mettaient d'accord par rapport à la distribution et l'organisation de la séance. Il est aussi important de mentionner qu'ils ont décidé de créer un groupe sur WhatsApp dans lequel ils continuaient à discuter à propos des tâches intermédiaires, prévenir les autres s'ils avaient des inconvénients pour assister à la séance, ou s'ils trouvaient des difficultés pour mener à bien leur travail, et d'autres aspects d'ordre organisationnel. Un aspect essentiel que nous devons faire ressortir concerne le fait que les interactions orales ou écrites qui avaient lieu dans le groupe de WhatsApp étaient la plupart du temps faites en français.

Nonobstant, nous devons dire que même si un chronogramme a été organisé, des changements ont surgi car il a été très compliqué de pouvoir organiser la date pour la mise en marche des activités dû aux horaires des participants, leurs différentes responsabilités ou les aspects d'ordre public dans la ville (les grèves, les manifestations). Cela nous a amené à prendre beaucoup plus de temps, c'est à dire, quatre mois pour la réalisation des 8 expériences. Ainsi, à cause de ces inconvénients, nous n'avons pas pu réaliser à la suite toutes les expériences, ce qui interrompait d'une certaine manière le processus car nous devons laisser passer beaucoup de temps entre la réalisation d'une expérience et l'autre, en affectant de cette manière, le développement de la démarche. Nous avons dû aussi faire face à d'autres aspects d'ordre organisationnel, comme par exemple, la nécessité de recourir à l'aide d'autres francophones pour la mise en œuvre de quelques expériences initiales comme par exemple, aller manger dans un

restaurant et voir la réalisation d'une recette. Il est important de mentionner que les participants ne connaissaient pas les personnes qui nous ont aidés car ce que nous cherchions était de leur fournir une expérience le plus réel possible, donc, recourir à l'aide des personnes déjà connues pour eux, pourrait d'une certaine manière leur faire percevoir l'expérience comme une situation simulée. Ainsi, même si nous avons eu la chance de trouver des francophones (deux professeurs de français et deux françaises) qui ont voulu participer et nous aider en tant que collaborateurs pour la mise en marche des expériences, arriver à nous mettre d'accord avec eux a été aussi difficile à cause de leurs occupations, c'est pourquoi il a été compliqué de suivre le chronogramme tel que nous l'avions organisé. D'autres inconvénients qui se sont présentés concernent les lieux pour la mise en marche de quelques expériences. Ainsi, il a fallu, pour la réalisation de quelques expériences, demander la permission, par exemple, dans le restaurant, pour accéder aux menus et permettre une personne qui ne travaillait pas dans le restaurant de jouer le rôle de serveuse. Ces aspects organisationnels prenaient du temps car obtenir cette permission n'était pas très facile. Nonobstant, malgré les difficultés rencontrées, nous avons pu mener à bien cette étape.

### **3. 4 Les instruments.**

Dans le but de répondre à la question posée dans cette étude, il a été nécessaire de faire un processus de collecte de données au moyen de quelques instruments qui ont été choisis grâce à leur utilité pour trouver l'information nécessaire afin d'accomplir l'objectif de la recherche. Tenant compte qu'il s'agit d'une étude de cas avec des interventions, il a été nécessaire de réaliser des entretiens en français afin de faire un diagnostic de la production orale des participants. Le premier entretien de diagnostic (annexe 3) a été fait avant l'administration de notre protocole expérimentale et élaboré selon les descripteurs proposés pour le niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence. Ainsi, les questions abordaient des aspects personnels très liés à leurs expériences et

opinions. Tout cela dans le but de voir leur expression orale en continu et ainsi, élaborer le diagnostic. Quant au deuxième entretien, il a été appliqué après les séances expérientielles et on a tenu compte des mêmes aspects du premier entretien. L'objectif principal de ces entretiens a été de faire un diagnostic de la production orale des participants avant et après les interventions dans le but d'identifier si ces interventions produisaient quelque impact sur leur production orale.

Également, afin de mener à bien le processus de collecte de données, il a fallu utiliser d'autres techniques permettant de collecter l'information nécessaire pour la compréhension du phénomène sous étude. Ces techniques ont été l'entretien, plus spécifiquement, l'entretien semi directif, l'observation et le journal de bord.

### **3.4.1 L'entretien**

Une des techniques la plus utilisées dans les recherches qualitatives concerne l'entretien, considéré comme un échange verbal entre deux personnes. Cet échange verbal doit être différencié d'une conversation de la vie quotidienne étant donné qu'à la différence d'une conversation quotidienne, l'entretien a un but spécifique et il est basé sur des questions faites par l'interviewer. Dans cet ordre d'idées, « The interview is a constructed rather than naturally occurring situation, and this renders it different from an everyday conversation »<sup>22</sup>Cohen et al. (2007 p. 349), c'est pourquoi le rôle de l'interviewer devient fondamental pendant le développement de l'entretien. À ce sujet, Newton (2010, p.1) dans son article *The use of semi-structured interviews* présente l'entretien comme « a managed verbal exchange »<sup>23</sup>dont l'effectivité dépend de l'interviewer et de ses capacités de communication, y compris l'habileté de structurer les questions de manière claire,

---

<sup>22</sup> « l'entretien est plutôt une situation qui se construit au lieu d'une situation qui se produit naturellement, cela la rend différent d'une conversation quotidienne. »

<sup>23</sup> « échange verbal dirigé »

écouter attentivement, faire des pauses, interroger, rafraîchir la mémoire de façon appropriée, et encourager l'interviewé à parler librement. De ce fait, selon Cohen et al. (2007 p. 349), l'interviewer a la possibilité de mener le participant à donner non seulement des réponses complètes mais aussi à donner des réponses sur des problèmes complexes et profonds.

Étant une technique très utilisée, il y a différents types d'entretiens parmi lesquels on trouve les **entretiens directifs, semi-directifs et non-directifs** qui sont les formes d'interview les plus courantes ; cependant afin de choisir le type d'entretien qui convient le plus à la recherche, il faut bien connaître le but de l'étude et ce que nous cherchons comme réponses. Dans le cas particulier de cette recherche, il a été considéré convenable de réaliser des entretiens semi-directifs. Ce type d'entretien permet d'approfondir un peu plus les réponses des participants afin d'arriver aussi à une compréhension profonde du phénomène. Ainsi, « l'entretien dit « semi-directif », est réalisé grâce à un ensemble, une « grille » de questions - appelée aussi « guide d'entretien » - que l'enquêteur pose en adaptant plus ou moins...leur ordre et leur formulation, et sollicitant un approfondissement variable des réponses à chacune d'elle » (Duchesne, 2000, p.1). Dans cet ordre d'idées, les interventions de l'interviewer sont faites seulement dans le but d'approfondir et enrichir la réponse de la personne interviewée. Cependant, il ne faut pas oublier que même si l'entretien peut permettre de collecter des informations en profondeur, des fois, si l'interviewer n'est pas trop expérimenté, cela peut provoquer que pendant la réalisation de l'entretien, les informations fournies par l'interviewé ne soient pas suffisantes pour la compréhension du phénomène. En outre, l'interviewé peut être conduit, à partir des questions, à donner des réponses que l'interviewer veut écouter. C'est pourquoi, l'entretien nécessite une préparation approfondie et un soin strict au moment d'élaborer les guides d'entretiens. De ce fait, il est nécessaire de faire le pilotage de ces instruments avant de leur mise en place. Dans le cas de notre recherche, étant



conscients des faiblesses qui peut impliquer cette méthode de collecte des données, il nous a fallu faire le pilotage des guides de nos entretiens plusieurs fois.

Vu que la question qui guide notre recherche concerne le “comment” la réalisation des tâches expérientielles renforce la production orale de nos participants, nous avons considéré l’entretien semi-directif comme l’instrument le plus approprié qui nous permettrait d’approfondir la compréhension de ce phénomène par le biais des réponses données par les participants aux questions posées dans le guide d’entretien. En plus, dû au fait que ce type d’entretien est plus flexible, il offre l’opportunité de poser d’autres questions, si nécessaire, et qui peuvent ne pas être dans le guide. De cette manière nous pourrions obtenir l’information nécessaire afin d’accomplir l’objectif établi.

Avec ce type d’entretien il est possible de scruter les savoirs et les opinions des participants tels que le mentionne Duchesne (2000, p.3) en affirmant que « La principale raison d’être de la méthode est de recueillir, en même temps que les opinions des personnes interrogées, les éléments de contexte, social mais aussi langagiers, nécessaires à la compréhension des dites opinions. » En considérant l’idée de faire un suivi du protocole expérimental, on a estimé qu’il était pertinent de réaliser quelques entretiens au cours des interventions. De ce fait, un premier entretien a eu lieu après la quatrième intervention (annexe 4). L’objectif principal de cet entretien a été de connaître les opinions des participants par rapport aux quatre séances qui avaient été déjà faites afin d’identifier leurs perceptions du processus mené jusqu’au moment de cet entretien. Le deuxième entretien s’est réalisé à la fin du processus dans le but de connaître d’après les perceptions des participants et une fois finies les interventions, les impacts que celles-ci ont produit chez eux (annexe 5)

Afin de mener à bien la réalisation des entretiens, des guides d'entretiens ont été créés. Il est important de mentionner que dans les entretiens qualitatifs, différents types de questions peuvent être posées. Dans cet ordre d'idées, Hernández, Fernández et Baptista (2010, p. 461) considèrent qu'il y a quatre types de questions. Le premier, *des questions générales*, "Parten de planteamientos globales (disparadores) para dirigirse al tema que interesa al entrevistador." Cela veut dire que ce sont des questions introductives propres des entretiens ouverts, comme par exemple des questionnements tels que : comment percevez-vous l'économie du pays ? Quelle est votre opinion par rapport à la violence existant dans les couples ? etc. Le deuxième type de question sont *les questions pour illustrer*. Ce type de question se centre sur une exploration plus profonde, ce qui est possible quand l'interviewé est demandé de donner un exemple d'un événement, une caractéristique, un fait, etc. En troisième lieu, les auteurs proposent *des questions de structure* avec lesquelles l'interviewer sollicite au participant une liste de concepts sous la forme d'assortiments ou de catégories. Un exemple de ce type de questions serait celle-ci : Quels éléments prenez-vous en considération pour dire que les vêtements d'un magasin sont haut de gamme ? Finalement, le dernier type de questions concerne les questions de contraste avec lesquelles, le participant est demandé de parler sur les ressemblances et différences à propos de clichés, de thématiques, symboles, etc. Ainsi, on a tenu compte de cette classification pour l'élaboration des guides d'entretien permettant de développer la collecte de données pour notre étude.

Finalement, il est important de dire que nous avons réalisé un total de 8 entretiens (2 entretiens par participants), dont quatre ont été menés après la quatrième expérience concrète, et les quatre autres à la fin du protocole expérimental. Les entretiens ont été menés dans la langue maternelle des participants car nous considérons que de cette manière, ils pourraient nous apporter

beaucoup plus de détails dans leurs réponses étant donné qu'ils n'allaient pas avoir des barrières linguistiques les empêchant de s'exprimer clairement. Ces entretiens ont été enregistrés et transcrits orthographiquement dans un document word pour faire leur analyse correspondante. Pour ces transcriptions nous avons tenu compte des suivants principes : 1-adoption de l'orthographe standard, c'est à dire, ne pas calquer la prononciation, 2-ne pas noter les pauses silencieuses, 3-prise en compte de quelques aspects de l'oralité tels que la répétition de mots (ex: le le chat), ou les autocorrections (ex: la le chat), marquer l'incompréhension avec des parenthèses et la phrase « pas compris » ( (pas compris) ). Aussi, dans le but de comprendre la structure générale de la transcription, on trouvera les suivantes conventions : “E1 et E2” pour indiquer le premier ou le deuxième entretien. “I” pour indiquer l'intervention de l'interviewer, et “P1,P2,P3,P4” pour faire référence aux interventions des participants.

### **3.4.2 L'observation**

En recherche, l'observation est la technique consistant en une analyse attentive de quelqu'un ou quelque chose dans le but de générer une compréhension. Cela implique que dans ce processus d'observation il y a deux intervenants, celui qui observe et celui ou ceux observés. Tenant compte de cela, le rôle qui occupe l'observateur dans le processus d'observation est fondamental. De cette sorte, on peut trouver différents niveaux de participation dans les observations tels que l'explique Hernández, Fernández et Baptista (2010, p.417) dans le tableau suivant :

**Tableau 5**  
*Rôle du chercheur dans l'observation*<sup>24</sup>

No participación	Participación pasiva	Participación moderada	Participación activa	Participación completa
Por ejemplo: cuando se observan videos.	Está presente el observador, pero no interactúa.	Participa en algunas actividades, pero no en todas.	Participa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador.	Se mezcla totalmente, el observador es un participante más.

Papeles más deseables en la observación cualitativa

Dans le tableau précédent, il est possible d'identifier les différents niveaux de participations de l'observateur et les fonctions à réaliser selon le niveau. Ainsi, les niveaux sont présentés de la manière suivante en les observant de gauche à droite : *pas de participation, participation passive, participation modérée, participation active, et participation complète*. En ce qui concerne le premier niveau, il n'y a aucune participation et cela arrive par exemple, quand on observe des vidéos. Dans la participation passive, l'observateur est présent dans la situation mais il n'y a pas d'interaction. Quant à la participation modérée, celle-ci implique que l'observateur peut participer à quelques activités. Par contre, l'observation active requiert la participation de l'observateur dans la plupart des activités. Nonobstant, il continue à être un observateur, ce qui ne lui permet pas de se confondre complètement avec les participants. Finalement, le dernier niveau implique une participation complète de la part de l'observateur, en conséquence dans ce niveau, l'observateur devient un autre participant.

<sup>24</sup> Image prise du livre METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, cinquième édition, par Hernández, Fernández et Baptista (2010)

Également, Bell (2005, p.186) mentionne que l'observation participante « involves the researcher participating in the daily life of an individual, group or community and listening, observing, questioning and understanding (or trying to understand) the life of the individuals concerned. »<sup>25</sup> De cette sorte, dû à la participation qui a l'observateur dans le groupe, il a la possibilité de s'approcher plus des participants et en conséquence, arriver à mieux comprendre le phénomène sous étude à partir de ce qui est observé dans un contexte particulier. Ainsi, c'est grâce à ce rapprochement et à cette interaction que l'observateur peut arriver à mieux connaître le contexte et la problématique étudiée. Nonobstant, ce type d'observation peut aussi entraîner quelques limites pour le chercheur entre lesquels nous trouvons : l'acceptation du groupe car c'est un processus qui peut prendre du temps, le temps qu'il doit investir dans le terrain de recherche, ou encore des problèmes de représentativité, c'est à dire, les rôles qu'il joue en tant qu'acteur et chercheur, et en conséquence les préjugés que ce double rôle peut susciter. De ce fait, dans le but de donner plus d'objectivité à la recherche, le chercheur doit avoir recours à d'autres instruments lui permettant de comparer les données recueillies.

D'autre part, «Observation can be structured or unstructured, participant or non-participant»<sup>26</sup>(Bell 2005, p.185). Quant à l'observation non structurée, Bell mentionne que celle-ci est le type d'observation qui peut mener à la production d'hypothèses en tenant compte qu'avec celle-ci, le chercheur peut accumuler l'information nécessaire dans le but de voir ce qui en émerge. En revanche, l'observation structurée implique la formulation préalable d'une hypothèse et

---

<sup>25</sup> « implique la participation du chercheur dans la vie quotidienne d'un individu, groupe ou communauté, en écoutant, observant, demandant et comprenant (ou en essayant de comprendre) la vie des individus concernés.»

<sup>26</sup> «l'observation peut être structurée ou non structurée, participante ou non participante»

l'identification d'un objectif ce qui nous mène à nous concentrer sur l'observation de certains aspects considérés importants pour l'étude.

Il est important de mentionner que pour la réalisation de cette étude, il a été nécessaire de mener des observations participantes. Toutes les séances ont été observées. Ces observations se sont développées pendant la réalisation des séances incorporant l'apprentissage par l'expérience. Le choix de l'observation participante s'est fait tenant compte que dans le développement des séances la présence et la participation de la chercheuse étaient indispensables. Rappelons que comme il a été déjà expliqué, la chercheuse était chargée de l'organisation de quelques activités dans le but d'offrir aux participants un rapprochement à une expérience concrète en langue étrangère, en conséquence, cela requérait une participation directe de sa part. En outre, les observations ont été structurées étant donné qu'il a été nécessaire de nous concentrer sur quelques aspects particuliers dont nous voulions avoir des informations plus spécifiques comme c'était le développement des interactions pendant les séances. Pour ce faire, une grille d'observation (annexe 6) a été créée afin de filtrer les aspects à observer et organiser beaucoup mieux les informations recueillies.

### **3.4.3 Le journal de bord**

Un autre instrument pendant longtemps utilisé dans les recherches qualitatives concerne le journal de bord. « Le journal de bord est un outil particulièrement utilisé dans le cadre de la collecte de données par observation » (Laszczuk et Garreau, 2015, p.3). Ainsi, il devient un instrument qui permet au chercheur de se souvenir de ce qui a été observé comme mentionne Lejeune (2016, p.3) en affirmant que « tenir un carnet de terrain ou un journal de bord aide le chercheur à se souvenir de ses observations. » Cependant, il faut tenir compte que ce n'est pas écrire pour le simple fait de prendre des notes, sinon qu'au fur et à mesure que le chercheur écrit,

cela doit produire en lui une attitude réflexive tel que l'indique Lejeune (2016, p.3) quand il affirme que « en consignait ses impressions ou ses étonnements, le chercheur prend conscience de ses attentes et de ses préjugés. Écrire nourrit une posture réflexive. » Comptant sur ce caractère réfléchi, le journal de bord est un outil qui peut donc avoir une place importante pendant le processus de collecte de données. Cette importance réside dans le fait que c'est le moyen que le chercheur utilise pour consigner des informations « à propos de lui-même, ses pensées, ses réflexions, ses réactions, la qualité des rapports lors de ses premiers contacts avec le/les sites de recherche ainsi qu'avec les personnes impliquées. On y retrouve aussi des notes qui ont trait à la dimension méthodologique » ( Laszczuk et Garreau, 2015, p. 2). Cependant, un des points faibles de cette méthode de recueil de données concerne le manque de structuration qui empêchent quelquefois une prise de note claire comme le mentionne Laszczuk et Garreau (2015, p.6) en affirmant que “La rigueur et la systématisation de la rédaction du journal de bord représentent donc un enjeu fort pour son utilisation en tant qu'outil de collecte des données.” Malgré cela, “il existe très peu de suggestions de méthodes concrètes pour la rédaction d'un journal de bord.” ( Laszczuk et Garreau, 2015, p.8). Nonobstant, les informations qui y sont rédigées peuvent être vraiment utiles pour le processus de la recherche. Ainsi, c'est un instrument qui complète le travail fait avec les observations.

Dans le cas particulier de cette recherche, le journal de bord a été considéré un autre instrument qui pouvait nous apporter des informations très riches pour nourrir cette étude. Il est nécessaire aussi de mentionner que le journal de bord n'a pas seulement été mené par la chercheuse, mais aussi par les participants. La décision d'avoir un journal de bord de la part de la chercheuse mais aussi de la part des participants a été basiquement dû à deux raisons : tout d'abord, parce que d'après Laszczuk et Garreau (2015, p.5) “ l'adoption d'un journal de bord est fréquente

et recommandée dans le cadre de recherches fondées sur l'observation participante". Rappelons que comme il a été déjà expliqué, les observations conduites dans cette étude ont été des observations participantes ce qui a donné beaucoup plus de valeur à l'idée de collecter des informations à partir de cet instrument. En outre, l'idée d'avoir un journal de bord par les participants a surgi dû au fait que l'une des caractéristiques de cet instrument concerne une démarche réflexive, aspect très avantageux car selon ce qui est proposé dans le modèle de l'apprentissage par l'expérience expliqué dans les sections précédentes, la réflexion est une partie primordiale pendant ce processus. De ce fait, demander aux participants d'avoir un journal de bord avait une double intention : d'une part, les faire réfléchir à propos des expériences vécues et de cette manière les aider à mener à bien toutes les étapes proposées dans le modèle ; et d'autre part, analyser ces réflexions pour mieux comprendre le phénomène étudié d'après leurs perspectives.

### **3.5 L'analyse de données**

Compte tenu des différentes informations collectées, nous avons décidé de diviser notre analyse en deux moments dans le but de mieux traiter les informations recueillies. Ainsi, dans un premier temps nous avons fait une analyse des entretiens diagnostic qui ont été répondus en français et basés sur des critères du CECRL. Cette analyse a été faite à partir d'une évaluation permettant de comparer le premier entretien (avant les séances expérientielles) avec le dernier (après des séances expérientielles) dans le but d'identifier quantitativement et qualitativement les possibles apports de la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience à partir d'une perspective plutôt évaluative (les détails de cette procédure seront expliqués dans le chapitre suivant). De cette manière, nous avons cherché à avoir un panorama des effets de ces expériences dans le renforcement de la production orale de nos participants.



Dans un deuxième temps, nous avons procédé à faire l'analyse des deux autres entretiens qui ont été réalisés auprès des participants dans le but de connaître, d'après leurs opinions, les apports que ces expériences auraient produit dans leur production orale. Ainsi, le type d'analyse que nous avons décidé d'implémenter concerne l'analyse qualitative de contenu. Dans le but de faire l'analyse, nous avons tenu compte de l'ouvrage intitulé *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Dans ce livre Mayring (2014, p.31) définit l'analyse qualitative de contenu comme « a systematic procedure of assignment of categories to portions of text. »<sup>27</sup> et dans lequel l'interprétation a un rôle important. De ce fait, « qualitative content analysis remains interpretation. The central step of relying categories and parts of the text material is not an automatic technique but a reflective act of interpreting meanings in the text »<sup>28</sup> (Mayring 2014, p. 30). Étant donné qu'à partir des entretiens nous voulions comprendre de quelle manière la résolution de tâches expérientielles pouvait permettre le renforcement de la production orale, ces informations ne pouvaient être déduites qu'à partir d'une analyse permettant de comprendre les significations que les participants ont donné à ces expériences. Le fait que l'analyse qualitative de contenu se base sur l'interprétation implique, en quelque sorte, un caractère subjectif de l'analyse. Cependant, même si nous sommes conscients de cette faiblesse, nous considérons que ce type d'analyse peut faire ressortir des éléments précieux permettant de mieux comprendre le phénomène. Ainsi, étant conscients de cela, nous avons fait la triangulation des résultats obtenus de l'analyse des entretiens, avec les autres instruments auxquels nous avons eu recours pendant la collecte de données pour donner plus d'objectivité à l'analyse. Cette procédure sera expliquée dans le paragraphes suivants.

---

<sup>27</sup> « Une procédure systématique pour assigner des catégories à des portions d'un texte »

<sup>28</sup> « l'analyse qualitative de contenu reste une interprétation. L'étape central consistant à compter sur des catégories et des parties du matériel textuel n'est pas une technique automatique sinon un acte réflexif d'interprétations des significations dans le texte »

Il est important de mentionner que dans le but de mener notre analyse, il a été nécessaire de suivre une démarche consistant tout d'abord à transcrire tous les entretiens. Cette transcription a été faite en tenant compte des principes déjà mentionnés dans les paragraphes concernant l'entretien. Dans cet ordre d'idées, tous les entretiens ont été transcrits en suivant les mêmes critères. Choisir les critères de transcription a été un travail fondamental car l'analyse dépendait complètement des informations présentées dans ces transcriptions. Quand les entretiens ont été transcrits, nous avons procédé à faire une lecture attentive dans le but de nous familiariser avec les données et pouvoir continuer avec l'analyse. De cette manière, nous avons continué à analyser les informations présentées dans les transcriptions.

Comme il a été déjà mentionné, un des aspects fondamentaux de l'analyse qualitative de contenu concerne le processus de catégorisation. Dans le cas de notre étude, nous n'avions pas des catégories préconçues, en conséquence, nous avons procédé à former ces catégories de manière inductive. Nous avons décidé de suivre la procédure de l'analyse inductive car nous voulions identifier directement, des données recueillies, les apports que les étudiants avaient trouvés. De ce fait, l'objectif dans ce premier temps a été d'identifier les catégories directement dans les entretiens, en faisant, en même temps, un travail de réduction des données tel que le mentionne Mayring (2014, p. 79) en affirmant que l'objectif est « to arrive at summarizing categories directly, which are coming from the material itself, not from theoretical considerations.»<sup>29</sup>.

Pour ce faire, il a été nécessaire tout d'abord de déterminer à l'avance les unités d'analyse de contenu (unité de codage, unité de contexte). Comme Mayring (2014,p.51 ) explique, « The **coding unit** determines the smallest component of material which can be assessed and what the minimum portion of text is which can fall within one category. The **context unit** determines the

---

<sup>29</sup> « arriver à résumer directement les catégories, qui proviennent du matériel lui-même et pas de considération théoriques »

largest text component, which can fall within one category. »<sup>30</sup> Ainsi, nous avons considéré comme **unité de codage** les éléments sémantiques clairs dans le texte visant à répondre notre question de recherche, et comme **unité de contexte** l'entretien complet, y compris les interventions de l'interviewer. De cette manière, il serait possible de coder des phrases en contexte. En tenant compte de ces aspects, pour pouvoir commencer à faire le processus de codage, il a été nécessaire de définir la catégorie suivante : *impact de la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience dans la production orale de l'étudiant*. Cette catégorie a été basée sur l'objectif général de notre étude, et dans le but de choisir les informations les plus précises, nous avons établi le niveau d'abstraction suivant : *impact concret et direct sur le participant concernant le domaine académique, personnel ou professionnel*. La définition de la catégorie et le niveau d'abstraction sont des aspects importants car ils nous permettent de nous concentrer sur les informations indispensables pour répondre à notre question de recherche. Mayring ( 2014, p.82) explique que « The category definition serves as selection criterion to determine the relevant material from the texts...The level of abstraction defines, how specific or general the categories have to be formulated.»<sup>31</sup> C'est pourquoi, établir ces critères avant le processus de codage est nécessaire. Surtout parce qu'il est important de tenir en compte qu'au moment de faire l'analyse « Not all material is regarded for analysis. Only those parts relevant for a specific research question are considered.»<sup>32</sup> (Mayring 2014, p. 79) ce qui permet de résumer les données, aspect aussi important dans l'analyse de contenu.

---

<sup>30</sup> « L'unité de codage détermine la composante la plus petite de matériel qui peut être évaluée et quelle est la portion minimale de texte qui peut appartenir à une catégorie. L'unité de contexte détermine la composante la plus grande de texte, qui peut appartenir à une catégorie »

<sup>31</sup> « La définition de catégorie sert de critère de sélection pour déterminer le matériel pertinent des textes... Le niveau d'abstraction définit, le degré de spécificité ou de généralité des catégories à formuler»

<sup>32</sup> « Tout le matériel n'est pas tenu compte pour faire l'analyse. Seulement les parties pertinentes pour une question de recherche sont prises en compte »

En prenant en considération tous les aspects qui viennent d'être expliqués, l'étape suivante a consisté à regrouper tous les entretiens pour chaque étudiant et commencer à faire le processus de codage. Pour ce faire, nous avons commencé à lire les transcriptions, et en tenant compte de la catégorie définie et du niveau d'abstraction déjà mentionnés, nous avons commencé à souligner dans les textes les unités de codages qui répondaient aux exigences établies. De cette manière nous avons procédé à assigner à chaque unité de codage un mot, une expression ou une phrase courte permettant de garder la signification du fragment choisi. Nous avons suivi ce processus de codage avec les entretiens de chaque participant. C'est ainsi que nous avons pu comparer les catégories identifiées dans les réponses de chaque participant, et de cette manière, trouvé des aspects répétitifs ou complémentaires. Ainsi, l'étape suivante a consisté à assigner des couleurs dans le but de regrouper les catégories et continuer à réduire les données, en créant de cette manière de catégories principales et de sous-catégories. Ensuite, nous avons procédé à regrouper les citations des étudiants selon les catégories établies. Ces citations étaient nécessaires pour l'étape suivante : l'explication. Ainsi, quand les catégories ont été établies, l'étape suivante a consisté à expliquer et présenter les résultats. Même si le résumé des données est une étape importante dans le processus d'analyse, l'explication est complètement le contraire. Dans cette partie, dans le but de donner une interprétation et explication appropriée aux informations trouvées, nous avons eu recours à l'usage de différents dictionnaires tels que : Diccionario de la lengua española (DRAE), Reverso Diccionario, WordReference, entre autres. Cela dans le but de nous assurer de donner l'interprétation correcte, par le biais de la comparaison des définitions dans des différents dictionnaires, à quelques mots à l'intérieur des unités d'analyses qui se répétaient ou qui pouvaient être compris comme des synonymes comme par exemple les mots : feedback, retroalimentación, producción oral, práctica oral, reforzar, consolidar, entre autres mots trouvés lors de l'analyse.

De cette manière, à l'aide des dictionnaires, nous pouvions déterminer si les citations avaient de relations et pouvaient être utiles pour l'explication de la catégorie. Ce même processus a été développé avec les autres instrument implémentés pour la triangulation.

Il est important de mentionner qu'au moment de faire la présentation de résultats, nous avons fait la triangulation avec les autres instruments utilisés pour la collecte de données. Pour ce faire, nous avons aussi fait un processus de codage. Cette fois les catégories étaient déjà conçues, c'est-à-dire, nous avons pris en considération les catégories déjà identifiées dans les entretiens pour faire le processus de codage des informations des journaux de bords et des observations. Ce codage, nous l'avons fait à partir de la technique de « color coding » permettant d'assigner une couleur à chaque catégorie dans le but de mieux organiser les informations. De cette manière, nous avons pu regrouper dans un tableau tous les extraits permettant d'aborder les catégories et comparer les informations trouvées dans les entretiens avec les nouvelles informations issues des journaux de bord et des observations.

## **CHAPITRE IV : ANALYSE ET RÉSULTATS**

Dans le but de pouvoir identifier comment la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience permet de réaffirmer la production orale chez les apprenants de niveau B1 de FLE d'une école de langue, il a été nécessaire de faire différentes analyses en fonction des données recueillies et des objectifs que nous avons proposés. Ainsi, pour mieux comprendre, il sera nécessaire d'observer le tableau suivant permettant de nous rappeler les objectifs de notre étude et les différents instruments de collecte de données pour y parvenir.

**Tableau 6**  
*Objectifs et instruments*

Objectif général		
Analyser les apports de la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience pour réaffirmer la production orale chez les étudiants de niveau B1 FLE d'une école de langues.		
Objectifs Spécifiques	DESCRIPTION	COLECTE DE DONNÉES
a)	Évaluer la performance en production orale des étudiants de niveau B1 de FLE d'une école de langues.	Entretiens réalisés en français selon les descripteurs du CECRL, avant et après la mise en marche des tâches expérientielles.
b)	Identifier les perceptions des étudiants quant à la résolution des tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience.	2 entretiens réalisés auprès des participants pendant la durée des séances expérientielles. L'un après la quatrième séance, l'autre à la fin.
c)	Décrire les apports atteints par la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Journal de bord mené par la professeure et les étudiants.</li> <li>• Entretiens</li> <li>• Observations.</li> </ul>

Dans cet ordre d'idées, l'objectif général de notre étude consistait à analyser les apports de la résolution des tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience pour réaffirmer la production orale dans ce groupe d'étudiants en particulier. Comme il a été déjà mentionné dans la partie du cadre méthodologique, nous avons proposé la mise en œuvre de tâches expérientielles, dans le but de pouvoir observer de quelle manière ces expériences pouvaient renforcer la production orale de ces étudiants. Pour mener à bien notre premier objectif spécifique, il a fallu la réalisation d'un premier entretien en français (annexe 3). Cet entretien a été conçu tenant compte des descripteurs proposés par le CECRL et ce qu'il cherchait c'était de montrer un état initial de la production orale des étudiants avant la réalisation des expériences. Cela dans le but de pouvoir le comparer avec un deuxième entretien (annexe 7) conçu aussi selon les descripteurs du CECRL et réalisé à la fin des séances expérientielles pour avoir une image de la production orale des étudiants après la réalisation des tâches expérientielles.

Cette comparaison cherchait à montrer d'après une perspective plutôt évaluative, les apports de ces expériences dans la production orale. Pour ce faire, les deux entretiens (initial et final) de chaque participant ont été comparés et évalués. Afin de pouvoir faire le processus d'évaluation, il est important de mentionner que ces entretiens ont été enregistrés, et puis transcrits mot à mot. Pour évaluer la production orale, nous nous sommes basées sur la grille d'évaluation de la production orale utilisée normalement dans la présentation des examens DELF B1, afin de créer notre propre grille (annexe 8). Il est important de mentionner que dans le but de pouvoir faire une évaluation plus objective de ces productions orales, nous avons dû recourir à l'aide d'une de nos collègues de travail qui a gentiment accepté de nous aider. Ainsi, nous lui avons envoyé les transcriptions et les audios correspondant à l'entretien numéro 2, et la grille d'évaluation à utiliser

pour l'évaluation. Il est important de mentionner aussi que notre collègue a justement mis une note tenant compte de la grille d'évaluation que nous lui avons envoyé.

Quant à notre travail, nous avons aussi fait une évaluation d'ordre quantitatif du premier entretien consistant à donner une note à ces productions orale sous la forme d'entretiens. Même si l'objectif c'était d'assigner une note, il est important de dire que nous avons tenu compte les mêmes critères de la grille d'évaluation. Quand nous avons obtenu les résultats (notes) du deuxième entretien, nous avons procédé à faire la comparaison avec les notes obtenues lors du premier entretien. Nonobstant, nous avons considéré que faire une simple comparaison des notes entre un entretien et l'autre n'était pas suffisant. C'est pourquoi nous avons procédé aussi à faire une évaluation qualitative et comparative à la fois, pour identifier d'autres aspects qui pouvaient être intéressants. De cette manière, en comparant les deux entretiens, nous avons cherché à identifier les possibles apports de ces expériences dans la production orale de chaque participant. De cette manière, les résultats de cette comparaison se présentent dans le tableau suivant :

**Tableau 7**

*Comparaison des entretiens en français*

<b>Participant</b>	<b>Durée et note du premier entretien</b>	<b>Durée et note du deuxième entretien</b>	<b>Commentaires</b>
Participant 1	Durée:9 minutes 37	Durée:10 minutes	Le participant 1 continue à commettre des fautes très basiques comme le genre de mot. Il y a encore quelques inconvénients avec l'alternance passé composé / imparfait et la prononciation de quelques sons finaux comme dans



	Note: 25/35	Note: 28/35	les verbes finissant en ER. Cependant, il arrive à bien parler de soi, de sa famille, de ses projets, et malgré les fautes linguistiques, cela n'empêche pas la compréhension de son discours. Son discours est cohérent. A la différence du premier entretien où il s'arrêtait et recommençait à dire ce qu'il voulait dire, cette fois-ci, il a parlé sans faire beaucoup de pauses et son discours n'a pas subi trop d'interruptions ou de blocages.
Participant 2	Durée:11 minutes 03  Note: 26,5	Durée:17 minutes 04  Note: 28	Le participant 2 cette fois a parlé beaucoup plus dans le deuxième entretien. Il a donné des réponses plus complètes. Même s'il a parlé plus, il y a des fautes qui n'ont pas encore été corrigées, surtout quelques aspects de la prononciation, en particulier de quelques sons (u, er, les terminaisons finales) ou des aspects de grammaire encore, mais quand même les idées étaient compréhensibles et on pouvait suivre la logique de la conversation. En outre, dans ce deuxième entretien ses réponses ont été plus

			complètes, il a donné beaucoup plus de détails dans chaque réponse. Aussi, à la différence du premier entretien où il disait le mot en espagnol quand il ne le connaissait pas, cette fois, s'il ne connaissait pas le mot, il n'utilisait pas l'espagnol sinon qu'il cherchait la manière de continuer à expliquer ce qu'il voulait dire sans recourir à l'espagnol.
Participant 3	Durée:5 minutes 02  Note: 26,5/35	Durée:10 minutes  Note: 27,5	Pendant le premier entretien, ce participant était timide et ses réponses étaient très courtes. Il s'est limité à donner des réponses sans beaucoup de détails. Par contre, même si dans le deuxième entretien il continuait à commettre des fautes concernant la prononciation, l'usage approprié de quelques structures grammaticales que nous avons déjà travaillé dans les séances, il est important de dire que cette fois, les réponses ont été plus complètes, et plus élaborées. Également, il n'a pas utilisé l'espagnol pour combler le vide du manque de vocabulaire, sinon qu'il prenait son temps pour trouver les mots ou expliquer ce qu'il voulait dire.

Participant 4	Durée:8 minutes 15  Note: 25/35	Durée:9 minutes 45  Note: 24/35	Contrairement aux autres participants, le participant 4 a eu une note moins bonne que dans le deuxième entretien. Nonobstant, il est important de mentionner que comme les autres il a parlé beaucoup plus et cette fois, ses réponses ont été plus complètes, et aussi, cette fois quand il a donné son point de vue, il a su défendre son opinion et il a donné des arguments convaincants, ce qui n'est pas arrivé pendant le premier entretien.
---------------	--	--	---

En tenant compte de la comparaison faite des entretiens, nous pouvons donc dire qu'au niveau des résultats quantitatifs, les étudiants n'ont pas fait beaucoup de progrès entre le premier entretien et le deuxième. Si certes, la note assignée à la deuxième production orale, pour la plupart d'entre eux, a dépassé la note assignée à la première, nous pouvons aussi constater qu'il n'y a pas de différence très grande dans les notes. Nonobstant, il est important de remarquer que lors de l'évaluation qualitative, des petits progrès ont été identifiés. Ainsi, même si les étudiants continuaient à se tromper, à commettre des fautes de prononciation, de grammaire, ou d'autres aspects d'ordre linguistique pendant le deuxième entretien, il est important de mentionner que cette fois la durée de leurs interventions a été un petit peu plus longue. Dans cet ordre d'idées, ils ont donné des réponses plus complètes, organisées et profondes en exprimant d'une manière plus cohérente leurs idées. En outre, un autre aspect qui laisse voir cette comparaison concerne l'usage de l'espagnol dans les entretiens. Ainsi, pendant le premier entretien, quand les étudiants ne

connaissaient pas les mots qu'ils devaient utiliser pour exprimer leurs idées, ils les disaient en espagnol ou simplement ils restaient bloqués et ne pouvaient pas bien continuer. Par contre, pendant le deuxième entretien, nous avons trouvé que les étudiants ont évité d'utiliser l'espagnol pour combler ce manque de vocabulaire, et qu'ils ont su gérer la situation en prenant leur temps pour organiser leurs idées, ou simplement en cherchant la manière de se faire comprendre sans avoir besoin de recourir à l'usage de l'espagnol. Ainsi, nous pouvons dire qu'un des apports de la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience concerne le fait d'aider les étudiants à savoir comment maintenir une conversation en français sans avoir recours à leur langue maternelle, apprendre à gérer les situations de blocages qui se présentent faute de vocabulaire ou de la connaissance des structures grammaticales et être capable de maintenir leur discours en continu sans l'interrompre, en faisant face aux inconvénients linguistiques qui peuvent se présenter. Cependant, cette petite analyse n'est pas suffisante pour pouvoir identifier les apports de la résolution de tâches dans la production orale des étudiants, mais elle laisse voir quelques indices qui peuvent être enrichis et justifiés avec l'autre partie de l'analyse.

En ce qui concerne les autres objectifs de la recherche, il était important pour nous de non simplement nous centrer sur le cadre linguistique, mais aussi de pouvoir analyser plus profondément de quelles autres manières la réalisation de ce type d'activités pouvait renforcer la production orale des étudiants. C'est pourquoi, nous avons eu recours à d'autres instruments pour la collecte de données, dans le but de pouvoir avoir un panorama à partir de la perception et des vécus des participants eux-mêmes et non seulement d'un point de vue plutôt évaluatif de la part de l'enseignante. En conséquence, nous avons conduit deux entretiens : un premier entretien a été conduit après la réalisation des quatre premières tâches expérientielles, et un deuxième, à la fin de toutes les tâches expérientielles. Il est important de mentionner que ces entretiens ont été répondus

dans la langue maternelle des participants, c'est-à-dire, l'espagnol, car nous avons considéré que l'usage de la langue maternelle permettrait d'avoir de réponses plus complètes et riches pour notre analyse étant donné que les participants n'auraient pas de barrières linguistiques et ils pourraient ainsi mieux s'exprimer.

Dans cet ordre d'idées, ce que nous avons fait dans un premier temps a consisté à faire les transcriptions des entretiens comme nous l'avons déjà décrit dans le cadre méthodologique. Dans un deuxième temps, nous avons regroupé les deux entretiens de chaque participant dans un document word et nous avons commencé à faire la lecture de chaque entretien plusieurs fois. Ensuite nous avons commencé à faire le processus de codage permettant la catégorisation tel qu'il a été expliqué dans le chapitre précédent. Ainsi, pendant le processus de codage, nous avons pu élaborer un tableau contenant les codes identifiés dans les entretiens de chaque participant. Quand les codes ont été organisés dans le tableau, nous avons continué à les comparer dans le but de les regrouper en utilisant des couleurs (annexe 9). Pour les regrouper, nous avons mis ensemble les codes qui avaient des relations avec d'autres, ou qui se répétaient d'un participant à l'autre. Ainsi, à ce moment du processus de l'analyse nous avons identifié sept catégories initiales (Annexe 10) auxquelles nous avons attribué les noms suivants : l'usage en contexte, le processus d'apprentissage, interaction et communication, les émotions, domaine académique, la prise de conscience, et une dernière catégorie que nous avons appelée « autre » dans laquelle nous avons inclus tous les autres aspects qui ne pouvaient pas être classés dans les autres catégories. Nonobstant, en faisant la relecture des transcriptions et des catégories identifiées, nous nous sommes rendus compte qu'il était possible de regrouper ces catégories dans deux catégories principales, comme nous le présenterons plus tard, composées de différentes sous-catégories.

Finalement, dans le but de trianguler les résultats des entretiens avec les autres instruments utilisés pour la collecte de données, nous avons décidé de prendre les sept premières catégories identifiées dans les entretiens, dans le but de coder les observations consignées dans les journaux de bord. Ces informations ont été aussi organisées dans des tableaux permettant de regrouper toutes les unités d'analyse codées.

En tenant compte de tout le processus fait dans cette étape d'analyse, nous avons pu constater, par le biais des instruments utilisés pour collecter les données, que la réalisation de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience touche directement deux domaines de la vie des étudiants : le domaine académique et le domaine personnel. À partir des apports que les étudiants peuvent recevoir dans ces domaines, la production orale peut aussi être impactée. De ce fait, nous nous concentrerons à présenter la première catégorie des résultats de notre étude.

#### **4.1 Les tâches basées sur l'apprentissage expérientiel et leurs apports dans le domaine académique.**

Les résultats de notre recherche nous ont permis de voir que le domaine académique a été un des domaines le plus bénéficié par ce type d'expériences, et cela grâce au fait que ces activités expérientielles ont une influence directe dans la manière dont les étudiants mènent leur processus d'apprentissage. De ce fait, nous allons présenter les principaux apports des tâches expérientielles dans le domaine académique et comment elles permettent le renforcement de la production orale.

##### **4.1.1 Les tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience en tant qu'élément déclencheur de situations communicatives.**

L'un des aspects remarquables que nous ont montré les résultats de cette étude concerne le fait que les étudiants considèrent que ce type d'activités expérientielles promeuvent l'interaction, aspect qui pour eux est significatif comme l'a mentionné le participant 2 en affirmant : « Para mí

lo más significativo de todas las actividades, sin duda alguna es la interacción. »<sup>33</sup>. Partant de ce point de vue, l'interaction a une place importante pour les participants. La réalisation de ces tâches expérientielles a impliqué plus de pratique de la part des étudiants. De ce fait, plus les étudiants ont des opportunités d'interagir oralement en langue étrangère, plus cette compétence sera renforcée comme le mentionne le participant 4 en indiquant : « Yo veo que uno de los puntos fuertes es la interacción que se produce, esto me lleva a poder practicar más y aprender más l'orale ». <sup>34</sup> C'est ainsi que nous pouvons dire que l'un des apports des tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience concerne l'opportunité de créer des espaces favorisant les interactions en langue étrangère. Nous pouvons ici penser que les étudiants donnent une valeur importante à l'interaction et la trouvent significative parce que dans les cours où ils apprenaient le français, ils n'avaient pas beaucoup d'opportunités de générer des interactions spontanées. C'est pourquoi, pour eux, l'interaction joue un rôle important les aidant à mieux apprendre à produire oralement.

Il est important de mentionner que les résultats ont aussi révélé que pour pouvoir développer ces interactions, la réalisation de tâches expérientielles permettaient de créer chez les participants une nécessité de communiquer. À partir des expériences vécues, les étudiants ont trouvé que ces activités servaient comme moyen leur générant une nécessité de se faire comprendre. À ce sujet le participant 1 mentionne que les tâches expérientielles « producen un impacto definitivamente porque me ponen en la situación de tener que producir sea que no lo haya utilizado hace tiempo, sea que no conozca cierta estructura »<sup>35</sup>. Dans le même sens, le participant

---

<sup>33</sup> « pour moi le plus significatif de toutes les activités est sans doute l'interaction »

<sup>34</sup> « Je vois que l'un de points forts est l'interaction qui se produit, cela me permet de pouvoir pratiquer et apprendre plus l'oral »

<sup>35</sup> « produisent définitivement un impact parce qu'elles me mettent dans une situation où je dois produire peu importe si je ne l'ai pas utilisé (la langue) ou je ne connais pas certaine structure »

3 affirme que l'expérience «termina resultando en algo bueno porque me lleva a enfrentar situaciones en las que tengo que desenvolverme sí o sí»<sup>36</sup>. Tenant compte des affirmations des participants, il est donc possible de dire que la réalisation de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience crée une ambiance où les étudiants sont incités à prendre le risque de communiquer leurs idées, de faire usage des structures dont ils ont connaissance ou pas pour parvenir à maintenir la conversation. C'est ainsi qu'à partir de ces dynamiques, ils peuvent aussi créer des interactions leur permettant en même temps d'avoir un apprentissage continu comme le mentionne le participant 4 : « creo que esta experiencia tiene utilidad...es una experiencia que me ha puesto en la situación de tener que utilizar un idioma que manejo en un porcentaje mínimo, y en esa medida me ha motivado a que sea constante ese proceso de aprendizaje »<sup>37</sup> Le fait que l'étudiant se voit d'une certaine manière obligé à interagir en langue étrangère, à partir des situations interactionnelles dans lesquelles il se trouve immergé, produit chez lui aussi le besoin de chercher des stratégies lui permettant de communiquer ses idées. Ainsi, non seulement il y a d'opportunités de créer des situations communicatives favorisant l'interaction mais aussi les étudiants sont amenés à chercher eux-mêmes la manière de « se défendre » quand ils doivent communiquer oralement comme l'explique le participant 2 dans la suivante affirmation : “ para mí si es muy importante poder de alguna manera defenderme en los actos de habla y pues obviamente dar la información propicia”<sup>38</sup> Ainsi, ces espaces génèrent pour les participants l'opportunité

---

<sup>36</sup> “résulte finalement quelque chose bonne parce que cela m'emmène à faire face à des situations dans lesquelles je dois absolument me débrouiller »

<sup>37</sup> “je crois que cette expérience a une utilité...c'est une expérience qui m'a mis dans une situation dans laquelle il faut que j'utilise une langue que je maîtrise dans un pourcentage minimum, et de cette manière m'a encouragé à avoir un processus d'apprentissage constant. »

<sup>38</sup> “pour moi, il est important de pouvoir en quelque sorte me défendre dans les actes communicatifs et évidemment donner l'information propice »



d'apprendre à « se défendre » et de cette manière, commencer à renforcer la compétence communicative.

D'autre part, nous avons identifié que les interactions sont renforcées grâce au fait que la réalisation de ce type d'activités génère un désir chez le participant de continuer à parler comme le mentionne le participant 2 en faisant la suivante affirmation : «busco también de alguna manera que no se pierda como ese intercambio conversacional y que se mantenga. »<sup>39</sup>. De ce fait, il est important de mentionner que lors de nos observations il a été aussi identifié que les participants donnaient un intérêt particulier à ne pas « laisser mourir la conversation ». En conséquence, ils recouraient à des stratégies telles que la proposition de différentes thématiques et les questionnements dans le but de continuer à créer des interactions en français. Cela peut être illustré par les extraits suivants issus des observations et du journal de bord :

Extrait 1 : « un autre exemple de la prise d'initiative se présente quand un des participants propose de changer la thématique qui était en train d'être abordée et parler d'un autre sujet. Les autres lui demandent et il répond : je ne sais pas, parlons du premier amour. Alors quelqu'un a posé la question : Est-ce que vous pensez qu'il existe un premier amour ? Les étudiants se sont montrés intéressés et ont commencé à donner leurs opinions et à débattre autour de la thématique.»  
(extrait de l'observation 2)

Extrait 2 : « C'est intéressant de noter que l'attitude des étudiants pendant la séance est très ouverte, ils ont parlé du début jusqu'à la fin de la séance et l'intérêt n'a pas jamais été perdu. Au contraire, quand une conversation finissait, ils cherchaient la manière d'introduire une autre thématique afin de continuer à interagir » (Extrait du journal de bord)

---

<sup>39</sup> « je cherche aussi en quelque sorte que l'échange conversationnel ne se perde pas et qu'il se maintienne »

Extrait 3 : « il est possible de voir que les interactions ne sont pas limitées sinon que par contre, les étudiants cherchent la manière de parler d'autres aspects qu'ils considèrent aussi importants et qui permettent qu'ils puissent exprimer aussi leurs pensées ou expériences. » (extrait de l'observation 1)

Ainsi, dans le but de maintenir des interactions en continu, ces expériences ont aussi permis aux participants d'identifier des stratégies auxquelles ils peuvent avoir recours lors des interactions dans la conversation comme le mentionne, par exemple, le participant 2 en affirmant « y me gustan las actividades porque sino me acuerdo de una palabra cuando hablo, trato de buscar un sinónimo y sino, hago todo lo que esté a mi alcance para poderme expresar: gestos, mímicas, ect. »<sup>40</sup> Dans le même sens, le participant 4 fait l'affirmation suivante : « Obviamente yo buscaba palabras similares, sinónimos, expresiones con la misma connotación, mismo significado, y ya en últimas, si veía que no sabía cómo expresar lo que quería decir o no sabía la palabra, yo pues preguntaba para así poder continuar la conversación »<sup>41</sup> Ainsi, En tenant compte de ces commentaires, il semble que les stratégies auxquelles les étudiants ont recours quand ils ne connaissent pas le vocabulaire, et ils ont besoin de continuer la conversation, concernent l'usage des synonymes, des gestes, des mimiques, et finalement, des questions comme le montre aussi l'extrait suivant, issu des observations : « En ce qui concerne le blocage, la plupart était produit à cause de la méconnaissance du vocabulaire. Cependant, il a été intéressant de voir que quand les étudiants ne connaissaient pas le vocabulaire, ils utilisaient les images du menu pour signaler les ingrédients

---

<sup>40</sup> « Et j'aime les activités parce que si je ne me rappelle pas le mot quand je parle, j'essaie de chercher un synonyme, ou je fais tout ce que je peux pour pouvoir m'exprimer : des gestes, des mimiques, etc »

<sup>41</sup> « Evidemment je cherchais les mots similaires, des synonymes, des expressions avec la même connotation, même signification, et finalement, si je voyais que je ne savais pas comment exprimer ce que je voulais dire, ou je ne savais pas le mot, je posais la question pour pouvoir continuer la conversation »

du plat dont ils voulaient des précisions. En outre, ils utilisaient les gestes ou de fois ils recouraient à poser des questions aux autres » (observation 1)

Ainsi, tenant compte de ce que les participants mentionnent et ce qui a été noté dans les observations, la réalisation de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience peut servir aussi comme un élément déclencheur de situations communicatives qui motivent les étudiants à prendre la parole, proposer des discussions, poser des questions et aussi, chercher des stratégies aidant à surmonter les blocages qui peuvent avoir lieu. Cela peut se produire, peut-être, parce que ce type d'activités leur permet de se débrouiller dans des contextes différents de la salle de classe, dans lesquels ils peuvent se sentir plus libres au moment de prendre la parole comme le montre une de nos réflexions faites dans notre journal de bord :

« le fait qu'ils (les étudiants) étaient dans un lieu où ils n'étaient pas soumis à être corrigés tout le temps, leur permettait de faire beaucoup de questions et en même temps cela laissait voir leur curiosité. Cela implique aussi qu'ils ne se sentaient pas inhibés de faire des questions tout le temps. Ainsi, on pourrait penser que se trouver dans une ambiance où se tromper n'est pas quelque chose punissable, leur permet de se sentir plus libres de se tromper, d'accepter les corrections, de poser de questions, de proposer d'aborder d'autres sujets, etc » Tout cela pouvait permettre une interaction en continu favorisant le renforcement de la production orale, grâce à ces activités expérientielles qui leur offraient un espace de pratique différent à celui trouvé dans la salle de classe.

#### **1.4.2. La réalisation de tâches expérientielles et les bénéfices d'un apprentissage en contexte**

Il est nécessaire de mentionner que les résultats des données nous ont permis de voir que l'un des points forts de ce type d'activités concerne un apprentissage contextualisé. Cet

apprentissage contextualisé a lieu grâce au fait que les activités expérientielles auxquelles les étudiants ont dû faire face leur ont permis de pouvoir se sentir immergés dans des situations de la vie quotidienne comme le mentionne le participant 1 en faisant l'affirmation suivante : « Los puntos fuertes de esta experiencia para mí fueron la inmersión que podía tener en el tipo de actividades que nos permitían estar inmersos, como por ejemplo la visita al museo »<sup>42</sup>Dans ce même sens, le participant 2 a mentionné : « esto es de alguna manera algo vivencial, esto hace que los estudiantes o los aprendices de los idiomas estemos inmersos en contexto reales en situaciones cotidianas, »<sup>43</sup>Cette ambiance d'immersion permet que les savoirs soient contextualisés ce qui mène les étudiants à apprendre à utiliser le vocabulaire en tenant compte du contexte où les interactions se réalisent, c'est-à-dire, apprendre à utiliser la langue en contexte.

À ce sujet, le participant 2, en parlant de points forts de la résolution de tâches expérientielles, mentionne comme aspect important la connaissance du contexte pour produire oralement et indique : « lo otro importante es conocer el contexto porque yo puedo hablar muy bien francés, pero si no sé en qué contexto estoy, obviamente la conversación se va a ver afectada »<sup>44</sup>Dans le cas de ce participant, le domaine pragmatique devient un aspect fondamental pour pouvoir avoir des conversations efficaces. Ce qui est aussi important pour le participant 3 qui fait l'affirmation suivante : « creo que es muy importante esa parte de saber decirlo y cómo decirlo »<sup>45</sup> pour expliquer qu'il trouve très avantageux le fait que ses activités lui permettent d'apprendre à savoir le dire (en faisant référence à la prononciation) et comment le dire (le domaine

---

<sup>42</sup> « les points forts de cette expérience, pour moi, ont été l'immersion que je pouvais avoir dans ce type d'activités, et qui nous permettaient d'être immergés, comme par exemple, la visite du musée. »

<sup>43</sup> « c'est en quelque sorte quelque chose d'expérience qui fait que les étudiants ou les apprenants de langues, on soit immergé dans des contextes réels dans des situations quotidiennes. »

<sup>44</sup> « L'autre aspect important c'est de connaître le contexte parce que je peux parler très bien français, mais si je ne sais pas dans quel contexte je suis, évidemment la conversation va être affectée »

<sup>45</sup> « je crois qu'il est très important cette partie de savoir le dire et comment le dire »

pragmatique). Et il ajoute à son explication “siento que esto me da más vocabulario, y tener como un contexto a lo que es la realidad.”<sup>46</sup>.

En tenant compte des opinions des participants, nous pouvons dire que la résolution de tâches expérientielles permet que les étudiants puissent avoir des apprentissages contextualisés qui vont leur permettre non seulement d’avoir une connaissance linguistique du français mais aussi de pouvoir accéder aux savoirs pragmatiques. Ainsi, il serait important de mentionner que pour Paleari (2017) ce type d’apprentissages expérientiels permettent que le savoir ne soit pas transmis de manière isolée, sinon que son objectif principal c’est de créer cette relation importante entre contexte et pragmatique, en permettant de cette manière que la langue ne s’apprenne pas improductivement mais que son apprentissage vise à un usage social tel que le mentionne Paleari (2017, p.152) en affirmant que «Procesar información acerca del contexto de uso permite desarrollar unas competencias transversales que se traducen en un uso social de la lengua...»<sup>47</sup> Comme résultat, la connaissance pragmatique de la langue provoque aussi que les participants se sentent à l’aise quand ils veulent exprimer leurs idées, pensées, opinions, etc, ce qui aide à augmenter leur participation dans les échanges communicatifs et en conséquence crée plus de moments d’interaction.

Si les étudiants connaissent le contexte, il sera beaucoup plus facile pour eux de pouvoir s’exprimer comme l’affirme le participant 4 dans l’extrait suivant : « en un contexto en el que yo conozco, yo ya tengo la confianza y me puedo expresar y pues digamos que no tengo problemas

---

<sup>46</sup> “je sens que ça (les expériences) me donne plus de vocabulaire et avoir un contexte de ce qu’est la réalité. »

<sup>47</sup> « Le traitement de l’information sur le contexte d’utilisation permet le développement de compétences transversales qui se traduisent en un usage social de la langue.. »

como con expresar ideas o dar mi opinión »<sup>48</sup>. Dans ce même sens, le participant 2 affirme : « yo puedo decir que cuando interactúo con otras personas, cuando sé el contexto y cuando tengo por lo menos un conocimiento básico del idioma, tengo más confianza y me siento más tranquilo en poder producir, en poder dar a conocer mis ideas. »<sup>49</sup> C'est ainsi qu'il est possible de voir que la connaissance du domaine pragmatique de la langue est un aspect que les participants trouvent important dans la mesure où ils peuvent mieux communiquer leurs idées. De ce fait, les tâches expérientielles en tant que facilitatrices d'apprentissages contextualisés aident les étudiants à acquérir cette connaissance pragmatique, en provoquant ainsi chez eux un sentiment de tranquillité qui les mène à se sentir plus à l'aise quand ils communiquent. Plus les étudiants connaissent le contexte, plus ils veulent parler. Plus ils parlent, plus leur production orale peut être renforcée.

#### **4.1.3 La résolution de tâches expérientielles : de la pratique à la consolidation d'apprentissages.**

Un autre aspect qu'a été trouvé lors de l'analyse concerne la manière dont la résolution de tâches expérientielles a un effet direct dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Le premier effet que nous avons pu constater, d'après les participants, a trait à la possibilité que ce type d'expériences offre pour pouvoir *passer de la théorie à la pratique* et ce que cela génère chez l'apprenant. Cet aspect est important si l'on prend en considération que ce qui propose le CECRL (2001) avec la perspective actionnelle consiste justement à faire que l'apprenant devienne un « usager » de la langue, c'est-à-dire, que l'étudiant en tant qu'acteur social soit capable d'accomplir des tâches lui permettant de se débrouiller socialement. Autrement dit, tel que l'a

---

<sup>48</sup> « dans un contexte que je connais, j'ai la confiance et je peux m'exprimer, et je n'ai pas de problèmes pour exprimer mes idées ou donner mon opinion »

<sup>49</sup> « je peux dire que quand je 'échange avec d'autres personnes, quand je connais le contexte, et quand j'ai au moins une connaissance minimum de la langue, j'ai plus de confiance et me sens plus tranquille pour pouvoir produire, pour faire connaître mes idées. »

mentionné Saydi (2015, p.18), la perspective actionnelle « aide l'apprenant à sortir sa pratique de langue de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux vivants et non simulés idéalement. »

Ainsi, lors de l'analyse faite, nous avons trouvé que la résolution de tâches expérientielles rend possible de pouvoir compléter les contenus que les étudiants apprennent dans les cours en laissant place à cet élément si important : la pratique, et en donnant de cette manière une valeur ajoutée à la façon dont les étudiants apprennent la langue étrangère. À ce sujet le participant 4 fait la remarque suivante: « digamos que estas actividades ya es salir del aula, ya es enfrentarse en el mundo real, es como una simulación de lo que yo ya conozco porque son actividades que yo ya conozco, lugares que yo ya conozco pero que ya lo puedo llevar a un contexto francés»<sup>50</sup> Tenant compte de cette affirmation, il est important de dire que les étudiants considèrent que ces activités leur permettent de mettre en pratique dans un contexte réel, ce qu'ils connaissent déjà. Dans le même sens le participant 2 affirme : « Ahorita con las situaciones es como de alguna manera: ya salí al mundo externo y necesito poner en práctica lo que yo supuestamente debo saber. Obviamente ahí es cuando yo digo: bueno, ya tengo la teoría y me falta la práctica.»<sup>51</sup> Pareillement les participants 3 et 1 mentionnent: « para mí ya es complementario de lo que aprendí, ya es llevarlo a la práctica»<sup>52</sup>, « una cosa es la práctica y otra la teoría. Entonces siento que hay que tener todos los contextos y siento que hay que estar inmersos en todas las situaciones, entonces es importante pasar de la teoría a la práctica. »<sup>53</sup> Comme il est possible de voir à travers ces

---

<sup>50</sup> «disons que ces activités impliquent sortir de la salle de classe, faire face au monde réel. C'est comme une simulation de ce que je connais déjà parce que ce sont des activités que je connais déjà, des lieux que je connais déjà mais que je peux le faire dans un contexte français »

<sup>51</sup> «maintenant avec les situations c'est quelque chose comme : je suis déjà sortie au monde externe et j'ai besoin de mettre en pratique ce que je suis censé savoir. Evidemment, c'est à ce moment quand je dit :bon, j'ai déjà la théorie et il me manque la pratique »

<sup>52</sup> «pour moi, c'est déjà quelque chose complémentaire de ce que j'ai appris, c'est le mettre en pratique »

<sup>53</sup> « une chose c'est la pratique et une autre la théorie. Alors, je sens qu'il faut avoir tous les contextes et qu'il faut être immergés dans toutes les situations, alors c'est important de passer de la théorie à la pratique »

commentaires, pour les participants la réalisation de ces expériences a été perçue comme un complément des savoirs acquis. C'est le moment où ils ont été défiés de montrer dans la pratique ce qu'ils avaient appris.

Pour eux, cette ambiance de pratique est importante dans la mesure où elle leur permet de pouvoir se rendre compte si ce qu'ils disent est correct ou pas tel que le mentionne le participant 1 lorsqu'il parle de l'importance de la pratique spécialement dans la production orale: « si no lo practico no sé si estará bien o mal, puede ser un ejemplo, la pronunciación»<sup>54</sup>. En tenant compte de ce que les participants mentionnent, nous pouvons donc dire que la résolution de tâches expérientielles ouvre un espace pour que les étudiants sortent leur pratique de la salle de classe au monde réel, et de cette manière ils puissent être capables, à travers la pratique, de devenir des acteurs sociaux comme le vise la perspective actionnelle.

*Consolider les savoirs acquis*, c'est un autre élément auquel la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience laisse place. Ainsi, un des aspects qui peut être renforcé grâce à ce type d'expériences concerne directement la production orale tel que le mentionnent les participants 1 et 3 dans les fragments suivants :

P1: « el aporte fue haber sido consolidar un poco más la parte oral con mis compañeros de esta experiencia, lo que ya en alguna ocasión había estudiado, poder consolidarlo a través de la práctica oral directa con mis compañeros. »<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> « si je ne le pratique pas, je ne sais pas si ce sera bien ou mal, par exemple la prononciation »

<sup>55</sup> « l'apport a été consolider un peu plus la partie orale, avec mes copains de cette expérience, ce que dans une occasion j'avais étudié, pouvoir le consolider à travers la pratique orale directe avec mes copains »



P3« yo sé que es muy importante las cuatro competencias pero la que más resalta de las cuatro es la producción oral porque digamos que todo el tiempo estamos inmersos en el hablar y el escuchar »<sup>56</sup>

Il est donc important de tenir compte que cette consolidation de la production orale peut se faire de différentes manières. À ce sujet, le participant 1 mentionne.: «cuando interactúo con las personas aprendo mucho de ellas. Por ejemplo, el caso que te decía: vocabulario, nuevas palabras, la pronunciación, expresiones, ideas, etc. »<sup>57</sup>. Dans le même sens, le participant 2 fait l'affirmation suivante : « obviamente han aportado a mi aprendizaje, no solamente netamente al aprendizaje de la pronunciación francesa ; me han ayudado a reforzar por ejemplo más vocabulario, o recordar expresiones,»<sup>58</sup> En tenant compte des affirmations qui viennent d'être mentionnées, il est possible de dire que la résolution de tâches expérientielles permet la consolidation de la production orale à partir de trois dimensions : le renforcement de la prononciation, l'apprentissage de vocabulaire et la possibilité de se rappeler les contenus appris ; ce dernier aspect étant le plus mentionné par les participants comme le montrent les fragments suivants :

P1: « una experiencia de disfrute y pues en mí detona la habilidad de recordar vocabulario o estructuras que he aprendido en el pasado pero que se han quedado allí porque no he seguido practicándolas »<sup>59</sup>

---

<sup>56</sup> « je sais que les quatre compétences sont très importantes mais celle qui se distingue le plus c'est la production orale parce que tout le temps nous sommes immergés dans le parler et l'écoute »

<sup>57</sup> « quand j'interagisse avec les personnes, j'apprends beaucoup d'elles, par exemple, le cas que je te disais : du vocabulaire, des nouveaux mots, la prononciation, des idées, etc. »

<sup>58</sup> « évidemment elles (les tâches expérientielles) ont contribué à mon apprentissage, non seulement à l'apprentissage de la prononciation française ; elles m'ont aidé à renforcer, par exemple, plus de vocabulaire, ou me rappeler les expressions »

<sup>59</sup> « C'est une expérience plaisante et elle réveille en moi l'habileté de me rappeler le vocabulaire ou les structures que j'ai déjà appris dans le passé mais qui sont restés là parce que je n'ai pas continué à les pratiquer »

P2: “ me doy cuenta que aporta a mi aprendizaje, porque estoy recordando de alguna manera cosas que ya había visto hace mucho tiempo pero que olvidé y que ahoritica vuelvo a retomar”<sup>60</sup>

P3: “de todas maneras han detonado en mí la necesidad de buscar por allá en alguna parte de mi cerebro el vocabulario que he aprendido pero que estaba estancado sin utilizar, o las nuevas palabras, nuevas estructuras que he necesitado de pronto para escribir los reportes o para grabar el video”<sup>61</sup>

P4: “es un complemento muy bueno para reforzar ese aprendizaje, es como sumar a las estructuras básicas que manejaba ya, sumar nuevo vocabulario.”<sup>62</sup>

En tenant compte de ce que les participants ont mentionné, il est possible de percevoir qu'ils trouvent que la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience permet le renforcement de leur apprentissage parce que lors des interactions qui se produisent, ils sont stimulés à se rappeler le vocabulaire et les structures grammaticales qu'ils connaissent déjà mais faute de pratique, ils ont oublié. Il est donc important d'évoquer, comme il a été présenté dans le cadre théorique, que le rôle de l'étudiant dans l'apprentissage expérientiel est complètement actif. C'est pour cette raison que « los estudiantes aprenden y recuerdan más cuando están activa y personalmente implicados en el proceso de aprendizaje, es decir, cuando usan la lengua de forma significativa... »<sup>63</sup>(Fernandez, 2014, p.1). C'est ainsi qu'il est possible de dire que ces expériences

---

<sup>60</sup> « je me rends compte que cela contribue à mon apprentissage parce que je me rappelle en quelque sorte les choses que j'avais déjà étudié il y a longtemps mais que j'avais oublié et maintenant je reprends à nouveau »

<sup>61</sup> “ en tout cas, elles (les expériences) ont réveillé en moi le besoin de chercher quelque part dans mon cerveau le vocabulaire que j'ai appris mais qui était bloqué sans utiliser, ou les nouveaux mots, nouvelles structures dont j'ai eu besoin pour écrire les reports ou enregistrer la vidéo »

<sup>62</sup> “c'est un complément très bon pour renforcer cet apprentissage. C'est comme ajouter aux structures basiques que je maîtrisais déjà du nouveau vocabulaire »

<sup>63</sup> « les élèves apprennent et se souviennent davantage lorsqu'ils sont activement et personnellement impliqués dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire lorsqu'ils utilisent la langue de manière significative... »

visant un apprentissage significatif, éveillent chez les étudiants la capacité et la nécessité de se rappeler des contenus déjà étudiés, ce qui favorise la consolidation de savoirs.

Cet aspect a été aussi identifié lors des observations et le journal de bord comme il est possible de le percevoir dans les fragments suivants :

« un aspect que j'aimerais faire ressortir fait référence au moment quand les étudiants, lors du dialogue à propos des recettes, ont commencé à parler d'un sujet grammatical (impératif) et ils ont même commencé à débattre à propos de l'usage et la manière correcte de l'utiliser » (Extrait du journal de bord)

« Malgré les inconvénients que les étudiants présentent quelques fois au moment de vouloir exprimer leurs idées, il est important de noter que les interactions qui se présentent sont faites de manière spontanée. Dans cette spontanéité il y a des moments silencieux, où les étudiants prennent leur temps pour se rappeler du mot ou pour trouver la structure correcte pour exprimer leurs idées. » (Extrait de l'observation 4)

De ce fait, il est important de dire que la résolution de tâches expérientielles devient un instrument utile qui déclenche, à travers la pratique produite dans les interactions, le renforcement de la production orale, particulièrement les aspects qui ont trait à la prononciation, l'apprentissage de nouveau vocabulaire et la réactivation des savoirs déjà acquis, en permettant la consolidation de savoirs linguistiques.

D'autre part, une autre manière par laquelle la consolidation de savoirs peut être effectuée concerne la réalisation d'un *feedback* que les participants peuvent recevoir lors des interactions produites pendant la résolution des tâches. Pour les participants, les activités expérientielles ont permis de percevoir ces espaces comme une opportunité pour la correction ; une correction qui

peut être reçue de la part de l’enseignante ou des autres participants et qui permet qu’ils soient conscients des fautes qu’ils commettent. A ce sujet, le participant 3 fait l’affirmation suivante : “entonces siento que estas actividades ofrecen también un feedback en el que uno se da cuenta en qué está fallando”<sup>64</sup> Pour les participants, les activités servent comme un type de feedback correctif dans lequel ils peuvent identifier leurs faiblesses au niveau linguistique. Normalement, ils espèrent une correction de la part de l’enseignante en tant qu’expert de la langue comme le laisse voir le commentaire suivant du participant 2 : « es bueno recibir una retroalimentación de parte tuya que eres la experta, la que tiene más conocimiento de la lengua francesa, es muy bueno. »<sup>65</sup>. Ce feedback de la part de l’enseignante devient un aspect important pour les participants étant donné qu’ils trouvent en elle la figure d’experte qui connaît mieux la langue et qu’en conséquence peut les aider à corriger leurs fautes, ce qui permet qu’ils soient prêts à recevoir les corrections. Cela peut être constaté aussi avec le suivant extrait pris du journal de bord dans lequel l’enseignante écrit : « quand je partage avec eux, ils continuent à me voir comme l’enseignante, ou comme celle qui a plus de connaissance de la langue et qu’en conséquence peut les aider et résoudre leurs doutes »

De ce fait, même si les activités se sont développées dans une ambiance différente de la salle de classe, les étudiants n’ont pas arrêté de voir l’enseignante comme celle qui connaît plus la langue, et en conséquence, celle qui pouvait les corriger. Par exemple, le participant 3 mentionne : “si tu me escuchas y ves que no estoy pronunciando bien, que no estoy diciendo las palabras como son o las palabras correctas, lo bueno es que tu me puedas dar una retroalimentación,”<sup>66</sup>. Ainsi, il

---

<sup>64</sup> « Alors je sens que ces activités offrent aussi un feedback dans lequel on se rend compte dans quels aspects on se trompe »

<sup>65</sup> « c’est bon recevoir un feedback de ta part (l’enseignante) parce que tu es l’experte, celle qui a plus de connaissance de la langue française, c’est très bon. »

<sup>66</sup> « si tu (l’enseignante) m’écoutes, et tu vois que je ne prononce pas bien, que je ne dis pas les mots qui sont ou les mots corrects, c’est bon que tu puisses me donner un feedback »

est possible de dire que ce type d'activités permet que la correction ne soit pas perçue comme un aspect négatif, mais au contraire, que les étudiants se sentent dans une ambiance confortable permettant que quand ils soient corrigés par l'enseignante ou par les autres participants, la correction ne soit pas dérangeante. À ce propos, le participant 4 indique: "me sentí cómodo porque recibí bastante feedback con respecto a la pronunciación, con respecto a las frases que trataba de armar para comunicar mis ideas, y así mismo lograba pues de alguna manera defenderme en el contexto en el cual estaba inmerso"<sup>67</sup> Ainsi, il est possible de dire que lors de la résolution de tâches expérientielles, le feedback devient un aspect très important qui permet aux étudiants non seulement d'être conscients des erreurs qu'ils commettent quand ils parlent, mais aussi de renforcer les connaissances qu'ils possèdent déjà. Quand ces corrections sont faites durant leurs interactions, cela les aide à pouvoir continuer à exprimer leurs idées, et les présenter de la manière la plus appropriée.

Il faut aussi signaler que le feedback n'est pas seulement reçu de la part de l'enseignant, mais aussi des autres participants comme le mentionne le participant 1 en affirmant que « también con los compañeros pudimos de alguna manera tener una buena retroalimentación »<sup>68</sup>. Dans le cas du feedback que les étudiants recevaient des autres participants, celui-ci était reçu de manière positive et était en quelque sorte une manière de s'entraider comme le laisse voir le fragment suivant issu du journal de bord de la chercheuse :

« Pendant cette séance, j'ai pu observer que la partie de corrections faites par les étudiants a été plus fréquente et évidente que dans les autres séances. Les étudiants se corrigeaient

---

<sup>67</sup> « je me suis senti à l'aise parce que j'ai reçu beaucoup de feedback à propos de la prononciation, les phrases que j'essayais d'organiser pour communiquer mes idées, et de cette manière j'étais capable de me défendre dans le contexte dans lequel j'étais immergé »

<sup>68</sup> « aussi avec les copains, nous avons pu, en quelque sorte, avoir un bon feedback »

mutuellement et cette fois la correction se voyait beaucoup plus, quelque fois elle était faite à l'unisson. Cependant, celle-ci n'était pas prise ou reçue d'une mauvaise manière, au contraire, les étudiants se sentaient aidés et ils continuaient à exprimer ce qu'ils voulaient dire »

Compte tenu de ce qui vient d'être mentionné, Chaban (2005, p.30) présente des stratégies propres d'une conversation exolingue parmi lesquelles on trouve « la réparation ». Ainsi, la réparation consistant à « revenir sur une réplique antérieure pour en modifier les effets ou la forme » (de l'énoncé), se fait à partir d'une auto réparation ou hétéro réparation. Dans cet ordre d'idées, les interlocuteurs peuvent se corriger eux même ou corriger les autres, envisageant ainsi la réussite de la transmission du message tel que le cherchait le feedback que les étudiants recevaient.

De cette manière, il est possible de dire que la résolution de tâches expérientielles offre la possibilité de recevoir un feedback de la part de l'enseignante et des autres participants. Ce feedback a une place importante pour les participants parce qu'il « permette que sepamos si lo estamos haciendo bien o mal, y que entonces podamos mejorar ya sea la pronunciación, que aprendamos otra cosa o que utilicemos bien una estructura”<sup>69</sup>(participant 4), ce qui aura un effet direct sur la production orale et permettra, en quelque sorte, que les étudiants puissent renforcer cette compétence.

Partant des informations qui viennent d'être présentées, il est possible de dire que la mise en place de la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience permet la consolidation des connaissances dans la mesure où elle donne lieu au passage de la théorie à la pratique. Dans ce moment de pratique, les étudiants sont amenés à consolider leurs savoirs à partir

---

<sup>69</sup> « Il nous permet de savoir si nous sommes en train de le faire bien ou mal, et que de cette manière nous puissions améliorer soi la prononciation, apprendre une autre chose ou utiliser bien un structure »

du feedback qu'ils reçoivent de l'enseignante ou de leurs copains en ce qui concernent des aspects linguistiques tels que la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, etc. Cependant, ce renforcement peut se produire aussi dans la mesure où ces activités permettent que les étudiants, sans recourir à l'aide des autres, puissent se rappeler des contenus qu'ils connaissent déjà mais faute de pratique, ils les ont, en quelque sorte, oubliés. De cette manière, ces activités aident les étudiants à réactiver leurs savoirs pour les mettre en pratique lors de moments d'interactions.

#### **4.1.4 La résolution de tâches expérientielles et les bénéfices du co-apprentissage**

Les résultats de la recherche ont aussi révélé que la résolution de tâches expérientielles a une incidence directe sur la manière dont les étudiants mènent l'apprentissage collectivement. À partir de l'analyse, il a été possible d'identifier que les étudiants donnent une grande importance au co-apprentissage, c'est-à-dire, aux apports que les autres peuvent faire à leur propre processus d'apprentissage, et comment ces apports favorisent la production orale. À ce sujet, le participant 2 mentionne «obviamente debo resaltar la contribución de todas las personas, el apoyo con los compañeros con los cuales estás interactuando pues obviamente ellos también colaboraron para que yo pudiera expresar mis ideas, me ayudaron muchas veces cuando no sabía cómo expresarme y continuar las conversaciones»<sup>70</sup>. Pour ce participant, le soutien reçu par ses copains a été important, dans la mesure où cette aide servait comme un type de déblocage lui permettant d'avancer dans son discours et de cette manière continuer à s'exprimer comme le montre aussi cet extrait issu d'une des observations : « les étudiants ont travaillé collaborativement surtout pour s'entraider à se faire comprendre par les autres. Par exemple, ils répondaient les questions des autres quand ils ne connaissaient pas le vocabulaire, ou la structure correcte à utiliser ; ou même

---

<sup>70</sup> « Évidemment je dois faire ressortir la contribution de toutes les personnes, le soutien avec les copains avec lesquels on interagisse, parce qu'ils ont aussi collaboré pour que j'aie pu exprimer mes idées, ils m'ont aidé beaucoup de fois quand je ne savais pas comment m'exprimer et continuer les conversations»

quand il y avait des blocages parce que la personne qui parlait n'était pas capable de continuer la phrase faute du vocabulaire ou de la structure à utiliser, les étudiants faisaient des possibles hypothèses par rapport à ce que l'autre voulait dire afin de l'aider à finir la phrase » (Observation 6).

Ce travail d'entraide parmi les étudiants permet ainsi d'évoquer les stratégies propres de la communication exolingue mentionnées par Chaban (2005, p.30), stratégies normalement utilisées par les locuteurs lors des conversations naturelles. Ainsi, l'une des stratégies utilisées par les étudiants concerne « la facilitation », comprise comme une « collaboration conversationnelle » lors des échanges communicatifs. Dans cette collaboration conversationnelle, il est possible aussi de recourir à l'usage d'une autre stratégie connu comme « la mention ». Selon l'auteur « mentionner, c'est présenter au destinataire un ou plusieurs éléments du message conçu, et lui confier la tâche de construire une hypothèse sur la totalité du message. » Dans cet ordre d'idées, l'usage des ces stratégies a permis aux étudiants de trouver une manière de se faire comprendre au moment de s'exprimer.

Nonobstant, le co-apprentissage ne se percevait pas simplement dans un sens d'entraide, mais aussi comme une manière de connaître les stratégies d'apprentissage des autres dans le but de les essayer aussi tel que le mentionne le participant 4 dans l'extrait suivant : « me daban motivación para aprender también de ellos, de sus estrategias y para ver cómo empléabamos nuestra forma de estudiar el idioma francés, entonces era útil porque ellos me decían que ejercicios hacían para practicar la pronunciación, o para memorizar el vocabulario, y yo tenía eso en cuenta.<sup>71</sup> ». Partant de ces informations, il est possible de dire que la résolution de tâches basées

---

<sup>71</sup> « Ils (les étudiants) me motivaient à apprendre aussi d'eux, de leurs stratégies, et pour voir comment nous utilisions notre manière d'apprendre le français, alors c'était utile parce qu'ils me disaient quels exercices ils faisaient pour pratiquer la prononciation, ou pour mémoriser le vocabulaire, et je tenais compte de cela. »



sur l'apprentissage expérientiel laisse place à un apprentissage coopératif dans lequel les étudiants reconnaissent l'importance de ce qu'ils peuvent apprendre des autres, non seulement dans le domaine linguistique, mais aussi les savoirs que les autres peuvent leur partager à partir des expériences vécues, et qui permettent d'enrichir leur perception du monde comme le mentionne le participant 3 dans le commentaire suivant : « yo digo que el francés no solamente se aprende de los que viven en el exterior sino de las otras personas, de las que han tenido la oportunidad de viajar y conocer otras culturas, o de las que aún estando aquí en Colombia tienen muchas cosas que pueden enseñar »<sup>72</sup>

Conséquemment, il est possible de dire que la réalisation de ces expériences a contribué à la co-construction des connaissances. Cette co-construction a été faite dans un premier moment à partir d'une perspective linguistique, où les étudiants avaient l'opportunité de s'entraider lors des interactions, se corriger comme il a été déjà expliqué quand nous avons parlé du feedback, et aussi enrichir leur savoir-faire concernant les stratégies d'apprentissage utilisées pour mieux apprendre la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, etc. Dans un deuxième temps, ces expériences ont aussi permis la mise en valeur des savoirs culturels que les autres possèdent et qui, à partir des interactions, peuvent être partagés dans le but non seulement de pratiquer la production orale, mais aussi d'augmenter la connaissance des autres. Ce dernier aspect se résume dans l'extrait suivant issu du journal de bord :

« il a été vraiment agréable parce que dans cette séance un des participants était très intéressé car il connaissait déjà un peu l'histoire des œuvres, ce qui a fait que la session ait été plus fructueuse car il pouvait participer et partager les informations avec ses copains, il parlait de choses

---

<sup>72</sup> « Je dis que le français ne s'apprend pas seulement des personnes qui habitent à l'étranger mais des autres personnes qui ont eu l'opportunité de voyager et connaître d'autres cultures, ou même des personnes qui habitent ici en Colombie et qui ont beaucoup de choses qu'ils peuvent enseigner »

qui n'étaient pas mentionnés dans les audios mais que c'étaient des faits curieux. De cette manière, les étudiants pouvaient en discuter, poser de questions et même donner des opinions »

C'est ainsi que la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience a rendu possible un co-apprentissage suscitant non seulement des apports bénéficiant à la compétence linguistique mais aussi au partage de divers savoirs.

#### **4.1.5 La résolution de tâches basées sur l'apprentissage expérientiel et l'enseignement structuré.**

Lors de l'analyse fait, il a été trouvé que ces expériences ont permis de susciter chez les étudiants une prise de conscience sur leur propre processus d'apprentissage, et plus spécifiquement, sur la manière dont ils peuvent apprendre plus facilement la langue étrangère. De ce fait, la réalisation de ces activités a permis les étudiants d'être conscients des styles d'apprentissage les plus appropriés pour eux. En conséquence, même si les paragraphes précédents ont présenté comment la production orale peut être renforcée à partir de ces expériences, l'analyse laisse aussi voir que la résolution de tâches expérientielles n'est pas suffisante pour pouvoir doter les étudiants de tous les aspects dont ils en ont besoin pour communiquer. Cela parce que l'apprentissage ne se réalise pas de la même manière pour tout le monde, sinon qu'il y a des différents styles d'apprentissages qui influence la manière dont les connaissances peuvent être acquises. C'est ainsi que lors des entretiens, les étudiants ont laissé voir leur penchant vers un type d'enseignement-apprentissage plus structuré, c'est-à-dire, un enseignement-apprentissage permettant aussi d'apprendre la langue plus explicitement, avec des explications grammaticales, vocabulaire, etc.

Comme le mentionne Gomez (2007, p.8), les styles d'apprentissage dans la théorie de l'apprentissage par l'expérience en est une partie importante. Ainsi, il présente les style

d'apprentissage à partir de deux perspectives : 1- « si al aprender preferimos tener experiencias concretas, o más bien preferimos abordar el objeto de aprendizaje pensando y razonando»,<sup>73</sup> et 2- « si para comprender y dar significado a la información preferimos observar y reflexionar sobre ella, o si más bien preferimos utilizarla rápidamente para poder comprenderla.<sup>74</sup>». Prenant en considération ces manières d'apprendre, dans notre étude, les étudiants s'identifient un peu plus avec un apprentissage dans lequel ils préfèrent aborder l'objet d'apprentissage en pensant et en raisonnant. Autrement dit, selon les types d'apprentissages proposés par l'apprentissage par l'expérience, les étudiants laissent voir leur préférence par un apprentissage plutôt « assimilatif » où ils « requieren explicaciones precisas y claras más que prácticas y oportunas<sup>75</sup>»

À ce sujet, le participant 1 mentionne « Las actividades son muy útiles, lo que siento es que debemos complementarlas con un trasfondo gramatical o de objetivo trazado»<sup>76</sup> Comme il est possible de voir dans ce commentaire, même si l'étudiant trouve une utilité à ce type d'expériences, il pense aussi qu'elles doivent être complétées avec un aspect grammatical. Ici, quand l'étudiant fait référence à l'aspect grammatical, il se réfère à la nécessité d'une explication explicite des sujets dont ils auraient besoin pendant les séances expérientielles comme l'indique aussi le participant 2 quand il parle à propos de points faibles des activités réalisées : « los puntos débiles o a mejorar en mi opinión era que las actividades podrían estar elaboradas o encaminadas a trabajar cierta estructura gramatical o cierto vocabulario preciso para que se obtuviera un resultado más

---

<sup>73</sup> « si lors de l'apprentissage nous préférons avoir des expériences concrètes, ou plutôt nous préférons aborder l'objet d'apprentissage en pensant et en raisonnant »

<sup>74</sup> « si pour comprendre et donner du sens aux informations nous préférons les observer et y réfléchir, ou si nous préférons les utiliser rapidement pour les comprendre »

<sup>75</sup> « nécessitent des explications précises et claires plutôt que pratiques et opportunes »

<sup>76</sup> « Les activités sont très utiles, ce que je pense c'est que nous devons les compléter avec un fond grammatical ou un objectif établi »

concreto con respecto a un tema gramatical por ejemplo o a un tema de vocabulario. »<sup>77</sup> Dans le même sens, le participant 3 mentionne : « Diría que de pronto sería mejor una que otra actividad de la parte gramatical para refrescar conocimientos porque de pronto quedan dudas de como se usa una palabra »<sup>78</sup> Ainsi, il est possible de constater que pour les étudiants, même si la résolution de tâches apporte des bénéfices dans leur apprentissage, ils ne sentent pas que cela soit suffisant pour que l'apprentissage soit complètement réussi, sinon qu'il est aussi important de leur fournir de manière explicite les savoirs concernant la grammaire et le vocabulaire. Cela dû au fait que, selon les styles d'apprentissages de la théorie de l'apprentissage par l'expérience, les étudiants qui « prefieren « pensar » aprenden mejor de la información que pueden examinar racionalmente o explorar en forma intelectual, por lo que tienen más probabilidad de aprender de los libros.<sup>79</sup> »

C'est pourquoi pendant les séances, souvent, ils introduisaient des discussions à propos des sujets grammaticaux et en parlaient avec les autres dans le but de trouver ou donner une explication comme le montre l'extrait suivant issu du journal de bord : « même si les étudiants se trouvaient dans un contexte différent de la salle de classe, cela ne leur a pas empêché de parler de la grammaire. Cela, peut-être, à cause de l'influence du contexte dans lequel ils apprennent la langue étrangère, où normalement, la grammaire est expliquée explicitement et ils ont habitués à cela. » Nonobstant, il faut dire que cela n'arrive pas simplement parce qu'ils sont habitués à apprendre de cette manière, sinon parce que leur style d'apprentissage requiert un enseignement plus traditionnel comme le mentionne le participant 1 en affirmant : « Las desventajas es que yo soy de aprendizaje

---

<sup>77</sup> « Les points faibles ou pour améliorer, pour moi, c'est que les activités pouvaient être créées ou dirigées à travailler une structure grammaticale ou du vocabulaire précis pour obtenir un résultat plus concret à propos d'un thème grammatical ou de vocabulaire »

<sup>78</sup> « Je dirais que, peut-être, il serait mieux quelques activités grammaticales pour rafraîchir les connaissances parce que, peut-être, il y a des doutes à propos de la prononciation d'un mot »

<sup>79</sup> « préfèrent « penser » apprennent mieux à partir d'informations qu'ils peuvent rationnellement examiner ou explorer intellectuellement, et sont donc plus susceptibles d'apprendre des livres »

muy tangible, muy de objetivos y muy de academia, de colorcitos, de repita, y me gusta encontrarme dentro de ese marco. Esa podría ser la desventaja para mi modo de aprendizaje.»<sup>80</sup> À ce sujet, le participant 4 fait la suivante affirmation: «Por lo menos en mi caso yo aprendo más en lo práctico que lo teórico, aunque lo teórico me da las bases, y por eso es importante poder revisarlo»<sup>81</sup> De ce fait, il est nécessaire de dire qu'afin que la résolution de tâches basées sur l'apprentissage expérientiel parvienne à atteindre complètement leurs objectifs, il est important de tenir compte des styles d'apprentissage des étudiants dans le but de mieux les approcher des savoirs et de cette manière avoir des résultats plus efficaces. Dans cet ordre d'idées, nous pouvons donc dire que la résolution des tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience, même si elle offre des avantages, présente aussi des désavantages qui peuvent provoquer que les résultats ne soient pas complètement satisfaisants, comme nous l'avons vu lors de la comparaison des deux entretiens diagnostiques. Cela parce que nous avons proposé un apprentissage plutôt spontané, sans tenir en compte que pour les participants, il était important cet aspect formel de l'apprentissage de la langue étrangère.

#### **4.2 Les tâches basées sur l'apprentissage expérientiel et leurs apports dans le domaine personnel.**

En ce qui concerne la deuxième catégorie, l'analyse a permis de déterminer que la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience influence aussi le domaine personnel des étudiants. De ce fait, à partir des apports que ces expériences peuvent produire à la

---

<sup>80</sup>« Les points faibles : j'ai un apprentissage très tangible, avec des objectifs, très académique : avec des couleurs, la répétition et j'aime me trouver dans ce cadre. Cela pourrait être un désavantage pour ma manière d'apprendre »

<sup>81</sup> Au moins, dans mon cas, j'apprends plus de la pratique que de la théorie, mais la théorie me donne les bases, et pour cela, il est important de pouvoir la réviser »

partie personnelle, la production orale peut aussi être renforcée. Ainsi les apports dans le domaine personnel se reflètent dans les différentes émotions que ces expériences ont déclenché chez les participants lors de leur réalisation. En conséquence, les suivantes catégories ont surgi :

#### **4.2.1 La réalisation de tâches expérientielles : un moyen pour surmonter des obstacles**

La peur et la timidité sont normalement des barrières que les étudiants trouvent quand ils veulent communiquer en langue étrangère. « When students do not invest in tasks that involve oral production of the target language, it may be because they fear failure and public embarrassment. <sup>82</sup>» (Knutson, p.60) La peur de se tromper, de ne pas être capable de parvenir à bien s'exprimer, la peur de ne pas bien prononcer ou même la peur de reconnaître qu'ils ne comprennent pas ce qui est dit. Tous ces aspects qui viennent d'être présentés, d'une certaine manière, provoquent de la timidité chez les participants au moment de parler, ce qui devient quelques fois une barrière pour le développement de la production orale, si l'on prend en considération que cela empêche les étudiants de participer dans les échanges communicatifs qui se présentent.

Nonobstant, lors de l'analyse, nous avons trouvé que même si ces facteurs existent chez les participants comme l'exprime l'un d'eux dans le suivant commentaire : « siento pena, digamos que se genera porque no se ha tenido una comunicación directa con algún nativo, entonces yo creo que al momento de enfrentarse a este tipo de ejercicios se genera de pronto el pánico » <sup>83</sup>(participant 3), la résolution de tâches expérientielles a servi comme un moyen permettant de surmonter, en quelque sorte, ces barrières auxquelles les étudiants doivent faire

---

<sup>82</sup> « Lorsque les élèves ne s'investissent pas dans des tâches qui impliquent la production orale de la langue cible, c'est peut-être parce qu'ils craignent l'échec et l'embarras du public »

<sup>83</sup> « J'ai honte, disons que cela se génère parce qu'on n'a pas eu une communication directe avec un natif, alors je crois qu'au moment de faire face à ce type d'exercice se génère un peu la panique »

face quand il s'agit de produire oralement en langue étrangère. Ainsi, le même participant continue avec la suivante affirmation : « soy penoso y siento que tengo el conocimiento pero siento que estas experiencias me ayudan a romper esa barrera del miedo y en esa medida puedo hablar mucho más»<sup>84</sup> Dans le même sens, le participant 4 dit : «entonces si voy a un museo, obviamente debo expresarme y dejar esa pena al lado, así sienta esa pena, es obligarme a mí a romper esas barreras que yo tengo internas, y estas actividades me motivan a hacer eso y pues eso me ayuda en el habla »<sup>85</sup> Ainsi, à partir de ce que les participants mentionnent, il est possible de déduire que pour eux, ces activités représentent une opportunité de surmonter les difficultés concernant la peur ou la honte que produit le fait de parler la langue étrangère quand il n'y a pas beaucoup d'opportunités d'interagir avec d'autres francophones. Tel que le mentionne Fernández (2014, p.1), « En el enfoque experiencial la atención a los factores afectivos (proporcionar seguridad y confianza en el alumno...entre otros) es central para potenciar el aprendizaje lingüístico.<sup>86</sup>». De ce fait, l'absence de sentiments de honte ou de peur provoque chez eux une participation plus fréquente dans les échanges, ce qui implique, en quelque sorte, la possibilité de pratiquer plus la production orale.

Cette absence d'honte et de peur a été aussi reflétée lors des questionnements que les étudiants faisaient pendant les séances comme le laissent voir les extraits suivants pris d'une observation et du journal de bord :

---

<sup>84</sup> « Je suis timide, et je sens que j'ai la connaissance, mais je sens que ces expériences m'aident à rompre cette barrière de la peur et de cette manière je peux parler beaucoup plus »

<sup>85</sup> Alors, si je vais au musée, évidemment je dois m'exprimer et laisser la honte de côté, même si j'ai honte, il s'agit de m'obliger à rompre ces barrières que j'ai intérieurement, et ces activités m'encouragent à faire cela et en conséquence, cela aide ma production orale»

<sup>86</sup> « Dans l'approche expérientielle, l'attention aux facteurs affectifs (assurer la sécurité et la confiance de l'étudiant... entre autres) est centrale pour améliorer l'apprentissage linguistique»

« ils n'ont pas montré de caractère inconfortable au moment de poser des questions, ils les faisaient librement soit pour tout le groupe ou pour les autres à côtés. Il n'y avait pas de sensation d'honte de ne pas savoir quelque chose, » (observation 7)

« Il est important de signaler que les étudiants ne sont pas timides au moment de poser les questions aux autres, par contre ils semblent plus tranquilles et calmes quand ils posent les questions à leurs camarades que quand ils le font en cours de langue. » (journal de bord )

En tenant compte des extraits de l'observation, le journal de bord, et les commentaires des étudiants, il est important de dire que la réalisation de ce type d'activités permet que les sentiments de peur et de honte que normalement les étudiants éprouvent soient surmontés. Cela, peut-être, parce qu'il se trouvent dans une ambiance plus tranquille dans laquelle ils ne produisent pas oralement pour être évalués mais tout simplement pour communiquer. Ainsi, ils peuvent se sentir plus à l'aise, ce qui leur permet en même temps d'être capables de demander aux autres et de reconnaître quand ils ne savent pas quelque chose. Le fait de ne pas avoir honte au moment de parler en français, implique aussi qu'ils prendront le risque de communiquer, d'exprimer leurs idées, et de cette manière d'augmenter leur participation dans les différents échanges.

#### **4.2.2 La résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience en tant qu'élément déclencheur d'émotions**

Un des aspects auquel la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience a contribué, concerne le plan émotionnel. Ainsi, à travers l'analyse, il a été possible de constater que ces expériences déclenchaient chez les participants différentes émotions leur permettant de s'intéresser beaucoup plus à l'apprentissage du français, et en conséquence, à mieux s'engager dans leur propre processus d'apprentissage. Comme le mentionne Knutson (2003, p.56) « Projects that are challenging, communicative, and meaningful, and that provide opportunities for student



ownership and participation in their own language-learning, create an environment conducive to sustaining motivation to learn the target language<sup>87</sup>». Ainsi, cet engagement des étudiants dans leur propre processus d'apprentissage a été possible, d'une part, grâce au sentiment de *confiance en soi* que ces activités provoquaient chez les participants.

Lors de la mise en place des séances expérientielles, les participants affirment avoir gagné plus de confiance en eux-mêmes, ce qui leur permettait de participer plus dans les échanges communicatifs comme le mentionne le participant 2 dans l'extrait suivant quand il parle des apports reçus de ces expériences : « también de la parte personal porque me doy cuenta con estas actividades que puedo ser un buen hablante, que puedo sostener una conversación, y en ese sentido quiero participar más cuando están hablando <sup>88</sup>» Ainsi, il serait possible de dire que lors de la réalisation de ces activités, quand les participants se rendent compte qu'ils arrivent à communiquer et à se faire comprendre par les autres, ils deviennent plus sûrs d'eux même, de ce qu'ils connaissent, ce qui leur mène à expérimenter cette sensation de confiance en soi même. Une fois ils ressentent cette sécurité, ils seront plus sûr d'eux, ce qui provoque aussi qu'ils veulent participer plus dans les échanges. Ainsi, dans le même sens, le participant 3 fait l'affirmation suivante : «si yo veo que puedo ser un hablante competente, capaz de sostener una conversación en diferentes contextos, pues va a ser mucho más fácil para mí interactuar con otras personas y por ende, voy a participar más, y eso es lo que me gusta de toda esta experiencia »<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> « Les projets qui sont stimulants, communicatifs et significatifs, et qui offrent des opportunités pour l'appropriation et la participation des élèves à leur propre apprentissage des langues, créent un environnement propice au maintien de la motivation à apprendre la langue cible »

<sup>88</sup> « aussi dans le domaine personnel parce que je me rends compte avec ces activités que je peux être un bon locuteur, que je peux maintenir une conversation, et dans ce sens, je veux participer plus lors des interactions »

<sup>89</sup> « Si je vois que je peux être un locuteur compétent, capable de maintenir une conversation dans différents contextes, il sera plus facile pour moi d'interagir avec les autres personnes, et en conséquence je vais participer plus et c'est ça ce que j'aime de cette expérience »

Dans le but d'illustrer comment ce sentiment de sécurité se présentait pendant les séances expérientielles, il convient de citer l'extrait suivant pris du journal de bord :

« J'avais pensé que cet autre étudiant se sentirait plus limité à parler en français parce que de tous les étudiants, lui présente les plus de difficultés pour communiquer. Mais, à ma grande surprise, il a été un des étudiants qui a participé le plus dans cette séance et il a même non seulement proposé une thématique pour en discuter, mais aussi donné son opinion à propos de ça »

En tenant compte de ces extraits, il est important de mentionner que quand les étudiants ont plus de confiance en eux, ils se sentent plus à l'aise quand ils veulent s'exprimer. Ainsi, si le participant se sent capable de maintenir une conversation, s'il se sent comme un locuteur compétent, cela rendra plus facile pour lui la communication en langue étrangère, en augmentant aussi ses interventions dans les discussions qui surgissent lors des interactions. De ce fait, ces expériences permettent aux participants de devenir plus sûrs, et en conséquence d'avoir plus de confiance comme le mentionne le participant 1 : « creo que me permite tener más confianza en mí mismo y comenzar a comentar temas que quizás los demás no puedan conocer»<sup>90</sup>. Ainsi, la confiance en soi qui génère ces activités, provoquent aussi que les étudiants puissent partager leurs connaissances avec les autres, en augmentant de cette manière leur participation lors des échanges communicatifs

Un autre aspect que la résolution de tâches expérientielles a permis de développer chez les participants, a trait à *l'auto exigence* dans le but d'améliorer leurs habiletés. Cette auto exigence menait les étudiants à s'engager dans les expériences, en leur permettant de cette manière de trouver dans ces activités une opportunité d'améliorer leur niveau de langue, non seulement au

---

<sup>90</sup> « Je crois qu'elles me permettent d'avoir plus de confiance en moi-même et commencer a parler de sujets que les autres ne connaissent pas »

niveau de la production orale, mais aussi les autres compétences. Knutson (2003, p.54) mentionne que «Even when the impetus or stimulus comes from the outside, the sense of discovery, of reaching out, of grasping and comprehending, comes from within. It is pervasive. It makes a difference in the behavior, the attitudes, perhaps even the personality of the learner<sup>91</sup>» Ainsi, la réalisation de ces activités a mené les étudiants à avoir une attitude d'engagement et en conséquence, d'auto exigence, tout en favorisant leur apprentissage.

Un des aspects qui a permis de développer l'auto exigence concerne le fait que les étudiants trouvaient que ces activités étaient déifiantes pour eux comme le laisse voir le participant 1 dans le commentaire suivant « y así mismo han sido como un reto para mí porque quiero asumir un rol de un hablante competente, es decir que quiero realmente mantener una comunicación asertiva »<sup>92</sup> Étant donné que les étudiants voulaient être compétents au moment de s'exprimer oralement, cela a déclenché aussi le besoin d'une auto exigence pour y parvenir. À ce sujet le participant 2 dit : « desde mi punto de vista, yo soy muy perfeccionista y muy estricto conmigo mismo, entonces con las actividades yo procuro siempre buscar mejorar, y hablar de la mejor manera posible, debo exigirme más »<sup>93</sup>. Dans le même sens le participant 3 affirme «esto permite que ponga en práctica lo que sé, también permite a que uno se exija mucho más para poder aprender muchas más cosas, para aprender más vocabulario, para aprender más expresiones, para compartir lo que esas personas conocen pero al mismo tiempo, exigirse más en su nivel». <sup>94</sup>En tenant compte de ces

---

<sup>91</sup> « Même lorsque l'impulsion ou le stimulus vient de l'extérieur, le sens de la découverte, de la recherche, de la saisie et de la compréhension, vient de l'intérieur. C'est omniprésent. Cela fait une différence dans le comportement, les attitudes, peut-être même la personnalité de l'apprenant »

<sup>92</sup> « Dans le même sens, elles ont été un défi pour moi parce que je veux assumer le rôle d'un locuteur compétent, c'est-à-dire, je veux réellement avoir une conversation assertive »

<sup>93</sup> « À mon avis, je suis très perfectionniste et très stricte avec moi-même. Alors avec ces activités je cherche toujours à améliorer, à parler de mon mieux, je dois m'exiger plus »

<sup>94</sup> « Cela me permet de mettre en pratique tout ce que je sais, aussi cela permet que nous nous exigeons plus pour apprendre beaucoup plus de choses, pour apprendre plus de vocabulaire, plus d'expressions, pour partager ce que ces personnes connaissent mais en même temps, s'exiger plus dans son niveau. »

commentaires, il est possible de voir que la résolution de tâches basées sur l'apprentissage expérientiel permet que les étudiants puissent développer un sens d'auto exigence dans le but de mieux utiliser la langue lors des interactions. Ce désir de bien vouloir le faire les mène aussi à s'efforcer beaucoup plus, ce qui déclenche l'aspect suivant : *la nécessité de continuer à apprendre*.

Dans le but de pouvoir être ce « locuteur compétent » dont ils ont parlé, les étudiants éprouvent une nécessité de continuer à apprendre. Tel que le mentionne Knutson (2003, p.54) « Experiential learning encourages personal input, initiative, and self-direction in the learning process <sup>95</sup> ». De ce fait, les étudiants étant conscients de la nécessité d'améliorer leur niveau de langue, prennent l'initiative de faire un travail extra leur permettant de cette manière de diriger eux même leur propre processus d'apprentissage. Par exemple, le participant 4 lors de son intervention à propos des aspects positifs de ces activités, mentionne : « en ese orden de ideas, yo digo: listo, tengo que practicar más, estudiar más y estar más enfocado en este idioma para mantener una mejor conversación más adelante, entonces me coloco a revisar, estudiar, ver videos, y así » <sup>96</sup> Dans le même sens, le participant 3 affirme: « también me sirven, digamos ahorita estoy planeando hacer más clases de francés, entonces digamos que eso también puede llegar a servirme para alimentarme de información, entonces siento que esto me sirve para el futuro.» <sup>97</sup>. En plus, le participant 1 explique : « han motivado la idea de continuar estudiando o despierta esa sensación de que es necesario como volver al ruedo por decirlo de alguna

---

<sup>95</sup> « L'apprentissage par l'expérience encourage la contribution personnelle, l'initiative et l'auto-direction dans le processus d'apprentissage. »

<sup>96</sup> « Dans cet ordre d'idées j'ai dit : ok, je dois pratiquer plus, étudier plus et être plus concentré sur cette langue pour pouvoir maintenir une conversation dans le futur, alors je me mets à réviser, étudier, voir des vidéos, etc »

<sup>97</sup> Elles me servent aussi, disons, maintenant je planifie de faire plus de cours de français, alors disons que cela peut aussi me servir pour m'alimenter d'information, alors je sens que cela me sert pour le futur »

manera.»<sup>98</sup> De cette manière il est possible de voir que ces expériences déclenchent chez les participants ce besoin de continuer à apprendre le français au-delà de la salle de classe ou des expériences, de créer chez eux un esprit d'engagement vers leur propre processus d'apprentissage, ce qui fait qu'ils soient aussi capables d'apprendre de manière autonome comme le laisse voir l'extrait suivant, issu du journal de bord :

« j'ai trouvé ça très curieux parce que même si j'étais là, il ne me l'a pas demandé. Il prenait des notes et quand je lui demande, il me répond que c'était des listes de vocabulaire qu'il notait ou des questions qui surgissaient et qu'après il allait l'étudier chez lui. »

En prenant en considération tous les aspects qui viennent d'être présentés, il est nécessaire de dire que la résolution de tâches expérientielles permet qu'à partir des émotions suscitées, les étudiants puissent renforcer leurs apprentissages, non seulement dans la compétence communicative, mais aussi les autres aspects qui font partie de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la mesure où les étudiants ont plus de confiance en eux, ils peuvent se lancer à générer des discussions permettant d'enrichir la partie orale. En outre, cela sert à créer chez l'étudiant une exigence vers soi-même, à ne pas se contenter des connaissances qu'ils possèdent déjà sinon, à continuer à apprendre plus, à réveiller aussi cette curiosité leur permettant de ne pas limiter l'apprentissage de la langue simplement à la salle de classe, ou aux expériences qu'ils peuvent avoir, sinon qu'il est indispensable que ce travail d'apprentissage autonome continue aussi à se développer comme une manière de renforcer les autres apprentissages.

---

<sup>98</sup> « Elles (les activités) ont motivé l'idée de continuer à étudier, ou réveillent la sensation qu'il est nécessaire de recommencer à nouveau en quelque sorte »

### **4.2.3 Les tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience : un moyen suscitant la prise de conscience**

Lors de l'analyse, les résultats ont aussi permis de révéler que la résolution de tâches expérientielles crée chez les étudiants une prise de conscience. Cette prise de conscience se fait par rapport à l'identification de leurs faiblesses, ce qui les mène aussi à considérer ces activités comme une opportunité d'améliorer leur niveau de langue. Ainsi, il est important de mentionner que quand les étudiants sont capables d'identifier, par le biais des interactions, leurs points faibles, cela rend possible qu'ils cherchent la manière de résoudre ces faiblesses, et de cette manière, parvenir à mieux apprendre la langue. À ce sujet, Knutson (2003,p.56) signale que « Language learning necessarily involves active participation through taking risks, testing hypotheses, making plans and decisions, and making judgements about one's own progress. <sup>99</sup>» Dans le cadre de cette recherche, ces expériences ont permis aux étudiants de participer activement dans leur propre processus d'apprentissage, de cette manière ils ont pu eux-mêmes en porter de jugements. Cependant, il ne s'agit tout simplement de porter de jugement à propos du processus d'apprentissage, sinon qu'il est aussi important que les étudiants partent de ce point, pour pouvoir connaître aussi de quoi ils ont besoin pour remédier aux difficultés rencontrées. Ainsi, « the conclusion of an experiential activity, provides the student with a clear link to his or her real needs and goals and can be highly beneficial and motivational. <sup>100</sup>»(Knutson,2003 p.59). Dans cet ordre d'idées, cela devient un facteur bénéficiant les étudiants car étant conscients de leurs besoins et de leurs objectifs, ils cherchent la manière de trouver des solutions.

---

<sup>99</sup> « L'apprentissage des langues implique nécessairement une participation active en prenant des risques, en testant des hypothèses, en faisant des plans et des décisions, et en portant des jugements sur ses propres progrès. »

<sup>100</sup> « la conclusion d'une activité expérientielle, fournit à l'étudiant un lien clair avec ses besoins et objectifs réels et peut être très bénéfique et motivant »

En prenant en considération les idées précédentes, le participant 2 explique: « Y es demasiado útil porque me doy cuenta que necesito aprender más vocabulario, más expresiones y pues si yo tengo eso para mí va a ser mucho más fácil sostener una conversación.»<sup>101</sup> Pour les étudiants, être capable d'identifier leurs faiblesses implique aussi une opportunité de remédier aux difficultés qu'ils rencontrent. comme le mentionne le participant 1 dans l'extrait suivant : « entonces vengo y me digo: necesito estudiarlo y practicarlo más porque si quiero ser un buen hablante de la lengua necesito reforzar mis habilidades y mejorarlas. Entonces ha sido un impacto importante ya que me lleva a pensar en querer ser mejor»<sup>102</sup> Dans le même sens le participant 3 indique: « Estas actividades pues obviamente me permitieron de alguna manera ser consciente del nivel que tengo en francés, a parte de eso de mejorarlo, de seguir trabajando en él pues para poder tener un nivel óptimo y poder comunicar mis ideas de la mejor manera posible. »<sup>103</sup> Ainsi, il est important de dire que la résolution de tâches expérientielles peut servir comme un moyen pour que les étudiants apprennent à identifier leur forces et leurs faiblesses, cela grâce au fait qu'il sont plus conscients de leur propre processus d'apprentissage. Tel que l'a expliqué Knutson (2003, p.56) « When these approaches are implemented, students learn to help themselves learn... explain what they are learning and how they are learning, and grade themselves as a way to measure their strengths and weaknesses<sup>104</sup>». Dans la mesure où ces activités permettent que les étudiants soient

---

<sup>101</sup> « C'est très utile parce que je me rends compte que j'ai besoin d'apprendre plus de vocabulaire, plus d'expressions, et si j'ai ça, pour moi il sera plus facile de maintenir une conversation »

<sup>102</sup> Alors je me dis : je besoin de l'étudier et de le pratiquer plus parce que si je veux être un bon locuteur de la langue, j'ai besoin de renforcer mes habiletés et de les améliorer. Alors ça a été un impact important parce que je pense donc à vouloir être meilleur »

<sup>103</sup> « Évidemment ces activités m'ont permis en quelque sorte d'être conscient du niveau que j'ai en français, en plus à l'améliorer, à continuer à le travailler pour pouvoir avoir un niveau optimal et pouvoir communiquer mes idées de mon mieux. »

<sup>104</sup> « Lorsque ces approches sont mises en œuvre, les élèves apprennent à s'aider eux-mêmes à apprendre... à expliquer ce qu'ils apprennent et comment ils apprennent, et à se noter comme un moyen pour mesurer leurs forces et leurs faiblesses »

plus impliqués dans leur propre processus d'apprentissage, elles peuvent provoquer dans les étudiants cette prise de conscience que leur permet non seulement de discerner comment ils mènent leur apprentissage de la langue, mais aussi de mesurer leur progrès.

Il est important aussi de mentionner que la résolution de tâches expérientielles est à la fois perçue comme un moyen qui fournit les étudiants avec des opportunités d'améliorer non seulement l'aspect concernant la production orale mais aussi enrichir leur connaissance de la langue. À ce propos, le participant 4 indique : «siento que me brindan como las oportunidades de mejora, cuando veo en que fallo, entonces eso sirve para reforzar el aprendizaje del idioma tanto en la escucha como en el habla, pero también en la parte de escritura, en la parte de lectura »<sup>105</sup> Ainsi, il est important que l'étudiant connaisse ses point faibles, de cette manière, il sera encouragé à surmonter ces faiblesses et à améliorer ces aspects dans le but de bien parvenir à utiliser la langue. C'est le cas, par exemple du participant 2 qui exprime «cuando yo interactúo con otras personas , especialmente cuando hablan otro idioma, en este caso el francés yo digo: bueno, tengo que ponerme las pilas y tengo que mejorar más porque quiero de alguna manera o igualarlos, o superarlo »<sup>106</sup>

Tenant compte des aspects qui viennent d'être mentionnés, il est important de dire que la réalisation de ces activités a permis aux participants de générer une prise de conscience. Cette prise de conscience aide les étudiants à se rendre compte de fautes que normalement ils commettent lors de leurs participations dans les interactions. De cette manière, ils sont capables d'identifier,

---

<sup>105</sup> « Je sens qu'elles m'offrent des opportunités d'améliorer, quand je me rends compte de mes échecs, alors, cela sert à renforcer l'apprentissage de la langue, de l'écoute et de la production orale, mais aussi de l'écriture et de la lecture »

<sup>106</sup> « Quand j'interagisse avec d'autres personnes, spécialement quand elles parlent une autre langue, dans ce cas le français, alors je dis : ok, je dois me remuer, je dois améliorer plus parce que je veux, en quelque sorte, être égal ou supérieur à eux »



linguistiquement, leurs faiblesses, et aussi, à partir de cela, chercher la manière à les résoudre. Ainsi, ils deviennent aussi conscients de la nécessité d'avoir du vocabulaire, de connaître des expressions, de savoir utiliser la grammaire. Tout cela non seulement dans le but de pouvoir améliorer leur niveau de langue, mais aussi dans le but de pouvoir bien se faire comprendre lors des interactions avec les autres.

## CONCLUSION

Notre étude portant sur la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience, avait comme objectif principal d'analyser les apports de ces expériences permettant de réaffirmer la production orale chez les étudiants de niveau B1 FLE d'une école de langues. Lors de la construction du cadre théorique, nous avons pu constater, basées sur la théorie, que l'expérience joue un rôle fondamental dans les processus d'apprentissage dans la mesure où elle facilite que les apprentissages soient plus significatifs et en conséquence, plus durables. Dans le but de pouvoir constater si ces expériences pouvaient représenter une incidence dans la production orale de nos participants, nous avons décidé, dans un premier temps, de réaliser des entretiens diagnostiques (productions orales en français) avant et après les séances expérientielles dans le but de les comparer et d'identifier les impacts reçus.

Il faut mentionner que nous attendions, en quelque sorte, le reflet de ces impacts à partir d'améliorations au niveau linguistique. Cependant, même si des progrès ont été faits, comme l'ont montré les résultats des évaluations de ces productions orales, ils n'ont pas été complètement

satisfaisants car les étudiants continuaient à avoir, lors de leurs interactions, des inconvénients d'ordre linguistique à propos des sujets déjà abordés autrefois. Cela peut-être parce que les tâches n'ont pas pu être réalisées en continu dû aux différents inconvénients qui se sont présentés lors de la mise en place des séances expérientielles, ce qui nous a mené à laisser passer beaucoup de temps entre la réalisation d'une tâche et l'autre. Ou peut-être, parce que la quantité de tâches proposées n'était pas suffisante pour pouvoir avoir des progrès significatifs dans cet aspect, sinon que cela requérait un processus plus long et plus constant. Cela nous fait penser au fait que sans ces contraintes, les résultats auraient été, peut-être, plus révélateurs.

Il est important de mentionner que les résultats que nous avons donnés dans cette partie se sont basés sur une perspective évaluative (quantitative et qualitative) ce qui, peut-être, ne nous a pas permis d'approfondir beaucoup plus l'analyse de ces productions orales. Peut-être une analyse d'ordre linguistique permettant de comparer les deux productions orales en tenant compte de critères plus spécifiques de la langue tels que la prononciation, la longueur des énoncés, l'usage des structures grammaticales, la quantité de fautes commises, etc, aurait permis de trouver des résultats plus détaillés dans la comparaison de ces productions orales. Cependant, le délai pour la présentation de ce travail a représenté une contrainte pour nous.

Nonobstant, même si les progrès en ce qui concerne les aspects linguistiques n'ont pas constitué la partie la plus importante de ces résultats, il est important de mentionner que ces expériences ont permis aux étudiants de devenir plus fluides au moment de s'exprimer. Cette fluidité a été constatée lors de la comparaison entre la première production orale (avant les séances expérientielles) et la deuxième production orale (après les séances expérientielles) que les étudiants ont fait. Cela nous a permis de constater que dans le deuxième entretien, les étudiants ont parlé plus, ont donné des réponses plus complètes et ont toujours maintenu les échanges dans

la langue étrangère : le français. Ces résultats ont été alors approfondis avec la deuxième partie de l'analyse que nous avons fait concernant les entretiens en espagnol. Ces entretiens ont été réalisés dans le but d'avoir un panorama, d'après la perspective des apprenants, de comment la résolution de tâches expérientielles leur permettait de réaffirmer la production orale.

Ainsi, lors de l'analyse, nous avons pu identifier que, certainement, la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience a une incidence dans le renforcement non seulement de la production orale, mais aussi des autres aspects qui ont trait à l'apprentissage d'une langue. C'est ainsi que nous avons identifié que ce renforcement pouvait avoir lieu à partir de deux domaines fondamentaux de la vie de nos participants : le domaine académique et le domaine personnel.

De cette manière, nous avons divisé les résultats de notre étude dans ces deux grandes catégories. En ce qui concerne le domaine académique, nous avons identifié que la résolution de tâche basées sur l'apprentissage par l'expérience permettait de réaffirmer la production orale à travers la pratique. Ces espaces de pratique permettaient aux étudiants de se sentir immergés dans un contexte d'usage réel de la langue, ce qui les menait à avoir un apprentissage plus contextualisé. En plus, ce contexte d'immersion produisait chez eux un besoin et un désir de communiquer, ce qui impliquait à la fois, qu'ils devaient chercher la manière de se « défendre » lors des interactions dans le but de maintenir la conversation. Ainsi, ils étaient amenés à recourir à des stratégies telles que l'usage de synonymes, des gestes, des mimiques ou des questions, en provoquant de cette manière des interactions en continu. En outre, les résultats ont montré que les étudiants pouvaient réaffirmer leur production orale dans la mesure où ils étaient amenés, à travers ces expériences, à faire un passage de la théorie à la pratique qui leur permettait de consolider les savoirs acquis étant donné qu'ils devaient se rappeler de contenus déjà appris. Aussi, ils pouvaient renforcer leurs

connaissances à l'aide du feedback qu'ils recevaient de l'enseignante et de ses copains, ce qui leur permettait aussi de se rendre compte de leurs fautes. En plus, ces expériences ont servi à mettre en valeur le co-apprentissage qui permettait aux étudiants non seulement de s'entraider lors des interactions, mais aussi d'apprendre des autres des aspects tels que des stratégies d'apprentissage ou tout simplement d'enrichir, à travers le partage d'information, leurs savoirs du monde.

En ce qui concerne le domaine personnel, les résultats ont révélé que la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience permet aux étudiants de surmonter les sentiments de peur et de timidité qui ont lieu au moment de produire oralement en langue étrangère, et qui les mènent à ne pas être très participatifs lors des échanges communicatifs. Cependant, d'après les participants, ce type d'activités les aide à vaincre ces difficultés. De cette manière, grâce à ces expériences, les étudiants peuvent gagner plus de confiance en eux-mêmes, ce qui va permettre qu'ils se sentent plus sûrs à l'heure de communiquer, et en conséquence, que leur participation et leur désir de parler augmente. Cela crée aussi un désir de continuer à apprendre et à ne pas se contenter des apprentissages qui peuvent être fournis lors des cours ou de ces expériences, en réveillant de cette manière, chez eux, un sentiment d'auto exigence. Finalement, ce sentiment d'auto exigence permet de susciter une prise de conscience de la part des étudiants en ce qui concerne leur faiblesse au niveau linguistique et la manière de les surmonter.

De cette manière, la deuxième partie de l'analyse, nous a permis de constater pourquoi les participants ont été plus fluides pendant le deuxième entretien. Même s'ils ont commis des fautes, ils ont été capables de parler plus, de donner plus d'informations dans leurs réponses, en les faisant plus complètes et plus profondes, et ils ont fait l'effort de ne pas utiliser l'espagnol lors de l'entretien (comme ils l'ont fait pendant le premier) sinon qu'ils ont cherché la manière de se faire comprendre en français.

Même si ces apports ont été identifiés, il est aussi important de dire que les résultats ont révélé que cette dynamique de la résolution de tâches basées sur l'apprentissage par l'expérience privilégiant un apprentissage plus naturel de la langue (en faisant appel à la théorie de Krashen), n'est pas totalement suffisante pour doter les apprenants des savoirs permettant de mieux maîtriser la langue. Ainsi, les étudiants laissent voir leur besoin d'un apprentissage plus structuré leur permettant d'apprendre le vocabulaire et la grammaire de manière explicite et de prendre ces expériences comme une sorte de complément laissant place à la mise en pratique de ces savoirs. Cela nous a amené à penser que, peut-être, faute de ce caractère plus structuré de l'apprentissage dont les étudiants avaient besoin, les résultats à niveau linguistique n'ont pas été si notoires.

Nous avons donc présenté ce que les résultats de l'analyse ont révélé. Cependant, nous pensons que ces résultats peuvent être enrichies à partir des réflexions autour des questionnements suivants qui ont surgi lors de l'analyse faite. Ainsi, vu que la population avec qui nous avons mené cette étude, était composée dans sa majorité par des professeurs d'anglais qui apprenaient le français, les interrogations suivantes ont apparues : Dans quelle mesure la manière d'enseigner une langue étrangère influence l'apprentissage d'une autre langue telle que le français ? ces résultats seraient-elles les mêmes avec une population plus hétérogène et dont la profession est différente ? Et finalement, est-ce que la proposition de ce type de dynamiques serait plus appropriée pour les enfants que pour les adultes ?

## BIBLIOGRAPHIE

Anwar, K. et Arifani, Y. (2016). Task Based Language Teaching: Development of CALL. *International Education Studies*, 9 (6), 168-183. doi:10.5539/ies.v9n6p168

Bandera, J. (2013). Comment parlent les étudiants de FLE ? Sortir de l'étape de mémorisation du discours à l'utilisation spontanée de la langue cible. *Opening Writing Doors Journal*, 10 (1). Repéré à [http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs\\_viceinves/index.php/OWD/article/view/237/225](http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/237/225)

Benamar, R (2009). Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE. *Synergies Algérie*, 8, 63-75. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rabea.pdf>

Berenguer, I., Roca, M. et Torres, I. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las ciencias*, 2(2), 25-31. Repéré à <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/50/43>

Cam, K., Avery, S. et Lirely, R. (2012). Cooperative-experiential learning: using student-developed games to increase knowledge retention. *Journal of Instructional Pedagogies*. Repéré à <https://www.aabri.com/manuscripts/121257.pdf>

Chaban, O. (2005). *Développement de l'expression orale chez des apprenants étrangers dans le cadre de l'enseignement supérieur* (Mémoire). Repéré à [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/chaban\\_o](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/chaban_o)

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Fernandez-corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial*. Programa de Desarrollo Profesional, Edinumen. Repéré à <https://es.calameo.com/books/00013990376c5eb6a6e09>

Gómez Pawelek, J (2007). *El aprendizaje experiencial*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Materia: Capacitación y desarrollo en las organizaciones. Repéré à [https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_5/1/3.Gomez\\_Pawelek.pdf](https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf)

Hernández, R., Fernández, C et Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Santa Fe, Mexique: McGRAW-HILL

Ilinca, C. (2007). DIFFICULTÉS ET LIBÉRATION DE L'EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE. *Language and Literature – European Landmarks of Identity*, 3 (2).

Repéré à <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A5596/pdf>

Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-Language Classrooms. *TESL Canada Journal*, 20(2), 52-64. doi: <https://doi.org/10.18806/tesl.v20i2.948>

Lee, J. F. (2019). Experiential Teacher Education – Preparing Preservice Teachers to Teach English Grammar through an Experiential Learning Project. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1), 1-20. Repéré à <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss1/1/>

Melgani, A (2016). *Les difficultés de la production orale chez les apprenants de la 2ème année moyenne* (Mémoire). Repéré à <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/8173/1/MELGANI%20Asma.pdf>

Mollaei, F. et Rahnama, H. (2014). Experiential Education Contributing to Language Learning. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2(21),268-279. Repéré à [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_2\\_No\\_21\\_November\\_2012/31.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_21_November_2012/31.pdf)



Northern illinois university faculty development and instructional design center. (2012).  
Experiential Learning. *Instructional guide for university faculty and teaching assistants*. Repéré  
à <http://www.niu.edu/facdev/resources/guide>

Nunan, D (2014). Beyond the classroom: a case for out-of-class language learning. *The National  
Symposium on Japanese Language Education (NSJLE)*. Repéré à  
<https://nsjle.org.au/nsjle/media/2014-NSJLE-05-DAVID-NUNAN.pdf>

Paleari, V. (2017). Hacia un entorno más auténtico en el aprendizaje del español como lengua  
extranjera. El enfoque experiencial. *Lingue E Linguaggi*, 23, 151-167.  
doi:10.1285/i22390359v23p151

Phulli, R. (2014). TRAVAILLER L'ORAL EN CLASSE DE FLE. *La salle des profs*. Repéré à  
[http://salledesprofs.org/wp-content/uploads/2014/01/Travailler-loral-en-classe-de-FLE-Ruchi-  
Phulli.pdf](http://salledesprofs.org/wp-content/uploads/2014/01/Travailler-loral-en-classe-de-FLE-Ruchi-Phulli.pdf)

Pietrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne*, 7, 107-118.  
Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien.pdf>

Pittman, R. et Dorel, T. (2014). Experiential Learning and Literacy : Preservice Teachers' Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 10 (2), 88-98. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048737.pdf>

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actinnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, XXIII (1), 10-26. doi : 10.4000/apliut.3416

Ramírez, S. et Artunduaga, M. (2017). Authentic Tasks to Foster Oral Production Among English as a Foreign Language Learners. *HOW*, 25(1), 51-68. Repéré à <https://doi.org/10.19183/how.25.1.362>.

Saidy, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28. Repéré à <http://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>

Tabares, A., García, E. et Manrique, J. (2017). Experiential learning to introduce English vocabulary to early childhood at C.D.I regional Risaralda (Thèse d'études universitaires). Repéré à <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/9097/T428.1%20T112.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tahir, I. (2017). The Effect of Implementing the Experiential Learning Model in Listening Comprehension for the Eleventh Graders at SMAN 1 Telaga Biru. *Advances in Language and Literary Studies*, 8 (5), 46-50. doi: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.5p.46>

Wolfe, D et Byrne, E (1975). Research on Experiential Learning: Enhancing the Process. *Business Games and Experiential Learning in Action*, 2, 325-336. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.3484&rep=rep1&type=pdf>

## ANNEXES

### Annexe 1: Entretien de diagnostique du problème

Universidad Pedagógica Nacional  
Maestría en enseñanza de leguas extranjeras

Investigador : Steffy Mejía Martínez



#### Encuesta de diagnóstico

Sexo: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

1. Marque con una X la opción deseada. Si su respuesta es “otros motivos”, especifique cuáles. Varias respuestas son posibles.

¿Con qué propósito aprende francés?

- a) Desea estudiar en el extranjero
  - b) Desea vivir en el extranjero
  - c) Lo necesita en su escuela/ trabajo/ universidad
  - d) Necesita presentar un examen para certificar el nivel de lengua.
  - e) Otros motivos.
- 

#### 2. Responda las siguientes preguntas.

A) A lo largo del proceso de su aprendizaje del francés, ¿cuál o cuáles habilidades representan mayor dificultad para usted? (seleccione con una X)

Leer \_\_\_\_\_ Escribir \_\_\_\_\_ Escuchar \_\_\_\_\_ Hablar \_\_\_\_\_

B) ¿A qué cree que se debe esto?

---

---

---

**3. Marque con una X la opción deseada.**

¿Considera usted la producción oral como un aspecto importante y necesario en su aprendizaje?

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

**4. Escoja las opciones que más utiliza.**

¿De qué manera practica usted la producción oral en el aula de clase?

- a) cuando hago preguntas a mis compañeros.
- b) Cuando hago preguntas al profesor.
- c) cuando quiero dar mi punto de vista o una opinion
- d) cuando presento exposiciones.
- e) En situaciones simuladas.
- f) Cuando presento monólogos.
- g) otras. ¿cuál o cuáles? \_\_\_\_\_

**5. Responda la siguiente pregunta. Si su respuesta es “sí” indique de qué manera.**

¿Practica usted la producción oral fuera del aula de clase, es decir fuera del contexto educativo?

SÍ \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

---

---

---

**6. Marque con una X y seleccione los motivos por los cuales usted no recurre al uso de la lengua francesa fuera del contexto educativo. Varias respuestas son posibles.**

- a) Tiene pocas oportunidades de hacer uso de la lengua extranjera.
- b) Le da miedo cometer errores.
- c) Siente que las bases que maneja no son suficientes para sostener una conversación.
- d) Tiene dificultades con la pronunciación.
- e) Sólo le interesa aprender a leer y a escribir en francés.
- f) Piensa que el vocabulario que posee es escaso.
- g) No siente la necesidad de hacerlo.

- h) No le gusta hablar en lengua extranjera con otros
- i) No se siente motivado a hacerlo
- j) Otros :

---

---

**7. Responda la siguiente pregunta seleccionando con una X la opción deseada.**

¿Cuál cree usted que es su mayor debilidad o debilidades al hablar en francés?

- a) La pronunciación
- b) La fluidez
- c) El manejo de estructuras gramaticales
- d) El desconocimiento de vocabulario
- e) Ninguna
- f) Otra ¿Cuál o cuáles? \_\_\_\_\_

**8. Responda las siguientes preguntas.**

A) ¿Cómo se siente cuando quiere hablar en francés y no alcanza su objetivo comunicativo?

- a) Indiferente
- b) Nervioso
- c) Frustrado
- d) Ansioso

otro \_\_\_\_\_

B) ¿Estos sentimientos que usted experimenta influyen en su motivación con respecto al aprendizaje de la lengua? En caso de ser afirmativa su respuesta diga de qué manera.

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

---

---

---

**9. Responda según su experiencia.**

**¿Qué actividades le gustaría y considera que serian utiles para practicar y mejorar la producción oral dentro y fuera del aula de clase?**

a) En aula de clase:

---

---

b) Fuera del aula:

---

---

*Agradezco su participación y colaboración  
al tomarse el tiempo de responder este cuestionario.*

## Annexe 2 : Chronogramme pour la réalisation de séances expérientielles

DATE	ACTIVITÉ	RESPONSABLE
<b>Le 14</b> <b>Juin</b>	Aller manger dans une boulangerie	Chercheur
<b>Le 16</b> <b>Juin</b>	Faire un pique-nique	Participants
<b>Le 23</b> <b>Juin</b>	Voir la préparation d'une recette	Chercheur
<b>Le 26</b> <b>Juin</b>	Préparer un dîner et Inviter des amis	Participants
<b>Le 30</b> <b>Juin</b>	Aller dans un musée	Chercheur
<b>Le 5</b> <b>Juillet</b>	Préparer une vidéo pour la partager avec de francophones	Participants



<p><b>Le 6</b> <b>Juillet</b></p>	<p>Observer l'organisation d'une émission radio/ événement culturel</p>	<p><b>Chercheur</b></p>
<p><b>Le 15</b> <b>Juillet</b></p>	<p>Présenter des aspects de la culture colombienne a travers d'une émission radio</p>	<p><b>Participants</b></p>

### **Annexe 3 : Entretien de diagnostique initial**

#### **Entretien de diagnostic**

**Objectif :** Établir la performance initiale des étudiants de FLE du niveau B1 d'une école de langues.

**Date :**

**Participant :**

#### **Questions**

1- Pouvez-vous me parler un peu de vous ? (Age, occupation, etc...)

2- Quels sont vos centres d'intérêt ?

(2- a) Quand avez-vous commencé à vous intéresser à ça ?

3- Comment a été votre enfance ?

(3- a) Est-ce que vous gardez un souvenir en particulier de cette époque ?

4- Comment vous voyez-vous dans dix ans ?

5- Quel est (serait) votre rêve le plus grand ? et

(6-a) quelle est (serait) votre peur la plus forte ?

6- Quel est votre opinion par rapport à l'éducation à distance ?

(7-a) selon vous quelles seraient ses forces et ses limites ?

## **Annexe 4 : Premier entretien semi-directif**

### **Premier entretien semi-directif**

**Objectif:** Faire suivi du processus fait jusqu'au moment afin de connaître les opinions de participants par rapport au séance réalisées.

**Date :**

**Participant :**

### **QUESTIONS**

- 1-) ¿Qué piensa de las actividades realizadas hasta el momento?
  
- 2-) ¿Cómo ha sido esta experiencia?
  
- 3-) ¿Siente que las actividades realizadas hasta el momento han aportado a su aprendizaje? ¿de qué manera? / En el caso contrario, ¿a qué cree que se deba esto?
  
- 4-) Teniendo en cuenta las actividades realizadas ¿qué es lo más significativo que ha experimentado hasta el momento? ¿porqué?

5-) ¿Cómo estas experiencias influyen (negativa o positivamente) en su aprendizaje del idioma y más específicamente en la producción oral?

## **Annexe 5 : Deuxième entretien semi-directif**

### **Deuxième entretien semi-directif**

**Objectif:** connaître les perceptions des participants à propos des expériences vécues.

**Date :**

**Participant :**

### **QUESTIONS**

1-Cómo te sentiste en las actividades. ¿Porqué?

2- Qué aportes hicieron a tu vida estas actividades, ya sea en el campo académico, profesional, personal, etc.

3- Cuales consideras que son los puntos fuertes y los puntos débiles de este tipo de actividades a partir de tu experiencia.

4-Crees que estas actividades permiten reforzar el proceso de aprendizaje de un idioma. Si sí, ¿De qué manera? Si no, ¿por qué crees que no?

**Annexe 6 : Grille d'observation**

**Grille d'observation des séances expérientielles**

**Séance :**

**Date :**

**Participants :**

Ratés dans la formulation	
Malentendus/ blocages	
Appels à l'aide /questions par rapport au lexique, structures, etc	

Prise d'initiatives favorisant les échanges	
Spontanéité dans les interactions	
Travail collaboratif	
D'autres aspects	

## **Annexe 7 : Entretien de diagnostique final**

### **Deuxième entretien de diagnostic**

**Objectif :** Établir la performance finale des étudiants de FLE du niveau B1 d'une école de langues.

**Date :**

**Participant :**

### **Questions**

1-Est-ce que vous pouvez me parler un peu de vous. (Age, occupation, famille,etc)

2-Quel sont les choses que vous aimez dans la vie ? (Gouts, préférences, des choses qui vous font heureux, vous donnent l'envie de vivre)

3-Avez-vous aimé votre enfance ? oui, non, pourquoi ?

4-Quels sont vos projets pour l'avenir ? (Domaine académique, personal, etc)

5- Que pensez-vous des manifestations en tant que recours des citoyens pour montrer leur mécontentement ? est-elle utile ou pas ? quelle est votre opinion ?



**Annexe 8 : Grille d'évaluation**

**GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE B1**

**Informations personnelles**

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5

**Point de vue**

Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5

**Aspects linguistiques**

<b>Lexique (étendue et maîtrise)</b> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
--	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.											
<b>Morphosyntaxe</b> Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
<b>Maîtrise du système phonologique</b> Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5

Note : / 35

Annexe 9 : Codification

Codification

CODES E1 ET E2			
P1	P2	P3	P4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente de inmersión</li> <li>• Disfrute/emoción</li> <li>• Input</li> <li>• Necesidad de comunicar</li> <li>• Proceso de aprendizaje latente</li> <li>• Dejar al lado la academia</li> <li>• Aprender de otros</li> <li>• Consolidar saberes adquiridos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzar conocimientos</li> <li>• Practica en contexto real</li> <li>• Representa retos</li> <li>• Se incluyen otras habilidades</li> <li>• Posibilidades de mejora</li> <li>• Ser conscientes de debilidades y fortalezas</li> <li>• Recordar temáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente de inmersión</li> <li>• Posibilidad de poder expresarse en contexto exolingüe</li> <li>• Compartir características</li> <li>• Enriquecimiento de la propia cultura</li> <li>• Encontrar similitudes en la diferencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se recibe feedback → docente/compañeros.</li> <li>• Representa una meta personal</li> <li>• Co-aprendizaje</li> <li>• Situaciones cotidianas en contexto real</li> <li>• Autoexigencia en pro del aprendizaje</li> <li>• Buscar maneras de comunicar</li> <li>• Diferentes temáticas en un contexto</li> <li>• Salir del aula</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar otras competencias</li> <li>• Romper timidez</li> <li>• Aprender de su cultura a través de otro idioma</li> <li>• Estrategias de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(vocabulario, expresiones, gramática)</li> <li>• Ser consciente de lo que le hace falta.</li> <li>• Buscar mejorar</li> <li>• Despertar confianza</li> <li>• Comparar experiencias de aprendizaje con otras lenguas.</li> <li>• Estrategias para mantener la conversación</li> <li>• Interacción</li> <li>• Aprender de otros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar confianza en sí mismo</li> <li>• Reto de aproximación</li> <li>• Romper barreras internas-miedo</li> <li>• Tener más vocabulario en contexto</li> <li>• Co-aprendizaje</li> <li>• Compartir características</li> <li>• Share experiencia</li> <li>• Inmersión en el habla/escucha</li> <li>• Aprender a saber decirlo y cómo decirlo (uso en contexto)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complemento de la teoría</li> <li>• Mostrar lo que aprendió/debe mejorar</li> <li>• Tener que enfrentar situaciones</li> <li>• Genera expectativa</li> <li>• Seguir estudiando</li> <li>• Trabajar la pena</li> <li>• Pasar de la teoría a la práctica</li> <li>• Feedback generador de conciencia.</li> </ul>
---	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer contexto para poder interactuar</li> <li>• Abrirse a las correcciones, sugerencias</li> <li>• Despertar la curiosidad</li> <li>• Estrategias de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retos a nivel personal</li> <li>• Seguir aprendiendo</li> <li>• Oportunidades de mejora y refuerzo</li> </ul>	
--	---	--	--

## Annexe 10 : Les catégories

### Les catégories initiales

L'usage en contexte	Processus d'apprentissage	Interacción/comunicación	Les émotions	Domaine académique	Prise de conscience	Autres
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambiente de inmersión</li> <li>Ambiente de inmersión</li> <li>Inmersión en el habla/escucha</li> <li>Practica en contexto real</li> <li>Conocer contexto para poder interactuar</li> <li>Aprender a saber decirlo y cómo decirlo (uso en contexto)</li> <li>Posibilidad de poder expresarse en contexto</li> <li>Tener más vocabulario en contexto</li> <li>Situaciones cotidianas en contexto real</li> <li>Diferentes temáticas en un contexto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proceso de aprendizaje latente</li> <li>Aprender de otros</li> <li>Aprender de otros</li> <li>Estrategias de aprendizaje</li> <li>Estrategias de aprendizaje</li> <li>Co-aprendizaje</li> <li>Comparar experiencias de aprendizaje con otras lenguas.</li> <li>Aprender de su cultura a través de otro idioma</li> <li>Tipos de aprendizaje</li> <li>Co-aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Necesidad de comunicación</li> <li>Interacción</li> <li>Tener que enfrentar situaciones</li> <li>Buscar maneras de comunicarse</li> <li>Estrategias para mantener la conversación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disfrute/emoción</li> <li>Romper timidez</li> <li>Despertar la curiosidad</li> <li>Despertar confianza</li> <li>Generar confianza en sí mismo</li> <li>Romper barreras internas-miedo</li> <li>Genera expectativa</li> <li>Trabajar la pena</li> <li>Representa una meta personal</li> <li>Retos a nivel personal</li> <li>Representa retos</li> <li>Reto de aproximación</li> <li>Seguir aprendiendo</li> <li>Autoexigencia en pro del aprendizaje</li> <li>Mostrar lo que aprendió</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dejar al lado la academia</li> <li>Consolidar saberes adquiridos</li> <li>Reforzar conocimientos</li> <li>Recordar temáticas (vocabulario, expresiones, gramática)</li> <li>Salir del aula</li> <li>Complemento de la teoría</li> <li>Pasar de la teoría a la práctica</li> <li>Se recibe feedback → docente/compañeros</li> <li>Feedback generador de conciencia.</li> <li>Abrirse a las correcciones, sugerencias</li> <li>Trabajar otras competencias</li> <li>Input</li> <li>Se incluyen otras habilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posibilidades de mejora</li> <li>Ser conscientes de debilidades y fortalezas</li> <li>Ser consciente de lo que le hace falta.</li> <li>Buscar mejorar</li> <li>Oportunidades de mejora y refuerzo</li> <li>debe mejorar</li> <li>Seguir estudiando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir características</li> <li>Encontrar similitudes en la diferencia</li> <li>Compartir características</li> <li>Share experiencias</li> </ul>